

Luokanopettajaopiskelijoiden oppimisen arviointikokemukset opettajan ammatillisen toimijuuden rakentajina

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2021
Julia Korhonen

Ohjaajat: Auli Toom, Kirsi Pyhältö



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Julia Korhonen		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Luokanopettajaopiskelijoiden oppimisen arviointikokemukset opettajan ammatillisen toimijuuden rakentajina		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Auli Toom, Kirsi Pyhältö	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Arviointi on keskeinen osa luokanopettajaopiskelijoiden opintoja korkeakoulussa, ja ammatillisen toimijuuden kehittymisen tukeminen on yksi keskeisistä arvioinnin tavoitteista. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia oppimisen arvioinnista ja ammatillisen toimijuuden rakentumisesta arviointitilanteissa. Opettajan ammatillinen toimijuus on integratiivinen käsite, joka sisältää motivaation, minäpystyvyyden sekä toimintastrategioiden ulottuvuudet. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että etenkin harjoittelujaksot ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat keskeisiä luokanopettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentumisen paikkoja. Arviointiin keskittyvässä tutkimuksessa on havaittu, että arviointi on yhteydessä muun muassa opiskelijoiden motivaatioon, minäpystyvyyteen sekä oppimiseen. Opiskelijoiden kokemuksia oppimisen arvioinnista ammatillisen toimijuuden kehittymisen näkökulmasta ei ole aikaisemmassa tutkimuksessa tarkasteltu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksellisiä arviointikokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on oppimisen arvioinnista, sekä miten nämä merkitykselliset arviointitilanteet ovat yhteydessä opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumiseen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta opintojensa loppuvaiheessa olevan luokanopettajaopiskelijan yksilöhaastattelusta. Haastattelussa hyödynnettiin merkityksellisten kokemusten (Critical Incident) tekniikkaa. Haastatelluilta kysyttiin heidän opintojensa aikaisista arviointitilanteista, jotka he kokivat oman ammatillisen asiantuntijuutensa kehittymisen näkökulmasta merkityksellisiksi. Haastattelut analysoitiin laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tulokset osoittivat, että merkitykselliset arviointitilanteet olivat yhteydessä ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien rakentumiseen. Selkeimmin arviointi oli yhteydessä opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumiseen. Opiskelijan näkökulmasta keskeisimpiä laadukkaan ja ammatillisen toimijuuden kehittymistä tukevan arvioinnin ominaisuuksia olivat formatiivisuus, oikea-aikaisuus, keskusteleavuus ja riittävät perustelut. Arviointi voi parhaimmillaan vahvistaa opiskelijan käsitystä siitä, että hän on oikealla alalla, ja että hän pystyy ja osaa toimia opettajan työssä tulevaisuudessa. Epäonnistunut arviointi saattaa vaikuttaa kielteisesti ammatillisen toimijuuden rakentumiseen. Tulosten perusteella erityisesti palautekeskustelujen ja keskusteleavan vertaisarvioinnin käyttö arviointitapoina voivat tukea opiskelijan motivaation, minäpystyvyyden ja toimintastrategioiden kehittymistä. Ammatillisen toimijuuden rakentumisen huomioonottaminen on tärkeää luokanopettajakoulutuksen arviointimenetelmiä kehitettäessä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord oppimisen arviointi, ammatillinen toimijuus, motivaatio, minäpystyvyys, toimintastrategiat		
Keywords assessment, professional agency, motivation, self-efficacy, classroom strategies		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		ethesis.helsinki.fi
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Julia Korhonen		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Student teachers' assessment experiences contributing to the development of teachers' professional agency		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Auli Toom, Kirsi Pyhältö	Aika - Datum - Month and year February 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 4 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Objective of the study.</i> Assessment is a central part of academic teacher education studies and supporting the development of professional agency a key objective of assessment in tertiary education. Therefore, understanding students' experiences of being assessed and the development of professional agency in assessment situations is important. Teachers' professional agency is an integrative concept consisting of three dimensions: motivation, self-efficacy and classroom strategies. Previous studies have shown that the teaching practice periods and social interaction situations during teacher education are important in the development of student teachers' professional agency. Furthermore, previous studies have suggested that assessment practices are related to students' motivation, self-efficacy and learning. Previous studies have not explored students' assessment experiences in relation to the development of their professional agency. The purpose of the present study is to find out what kind of assessment situations student teachers identify as important, and how these assessment situations are related to the development of teachers' professional agency.</p> <p><i>Methods.</i> The data consisted of eight individual interviews, collected from student teachers who were at the final phase of their studies. The Critical Incident method was applied when carrying out the interviews. The participants were asked to recall assessment situations during their teacher education studies which they found important for their professional development. The interview data were analyzed using the abductive content analysis approach.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The results suggested that assessment situations were related to the development of student teachers' professional agency. The clearest relation was found between assessment situations and students' self-efficacy. The students considered formative, timely, dialogical and well-founded assessment as the most beneficial in supporting the development of their professional agency. Assessment as its best can enhance students' experiences of being on the right track, capability for teacher profession and having the sufficient skills for teacher's work in the future. Poorly executed assessment can impede the development of professional agency. Based on the results the use of dialogical feedback practices and interactive peer assessment practices can be particularly beneficial in supporting the development of students' motivation, self-efficacy and classroom strategies. It is important to consider the development of students' professional agency in developing the assessment practices of the academic teacher education.</p>		
Avainsanat - Nyckelord oppimisen arviointi, ammatillinen toimijuus, motivaatio, minäpystyvyys, toimintastrategiat		
Keywords assessment, professional agency, motivation, self-efficacy, classroom strategies		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		<i>ethesis.helsinki.fi</i>
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN TOIMIJUUS	3
2.1	Luokanopettajan motivaatio.....	4
2.2	Luokanopettajan minäpystyvyys	7
2.3	Luokanopettajan strategiat ja toimiminen	11
3	ARVIOINTI OPETTAJAOPISKELIJOIDEN TOIMIJUUTTA RAKENTAMASSA	14
3.1	Arviointi korkeakouluopinnoissa	16
3.2	Ammatillisen toimijuuden rakentuminen arviointitilanteissa	19
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE	22
5	MENETELMÄ	23
5.1	Tutkimuskonteksti	23
5.2	Tutkimusjoukko	24
5.3	Tutkimusaineisto	24
5.4	Aineiston analyysi	26
6	TULOKSET.....	29
6.1	Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat merkitykselliset arviointitilanteet.....	29
6.1.1	Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi	29
6.1.2	Produktiin kohdistuva arviointi	32
6.1.3	Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva arviointi	34
6.2	Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet ...	37
6.3	Arviointitilanteiden luonne ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet	39
6.3.1	Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi luokanopettajaopiskelijoiden ammattillisen toimijuuden rakentajana	40
6.3.2	Produktiin kohdistuva arviointi luokanopettajaopiskelijoiden ammatil- lisen toimijuuden rakentajana	44
6.3.3	Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva arviointi luokanopettaja- opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentajana	47

7	POHDINTA	51
7.1	Tutkimuksen luotettavuus	51
7.2	Tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa	55
7.2.1	Merkitykselliset arviointitilanteet	55
7.2.2	Ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet	58
7.2.3	Arviointitilanteiden luonne ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet.....	61
7.3	Opettajankoulutuksen käytännön kehittämisehdotuksia.....	70
	LÄHTEET	73
	LIITTEET.....	81
	Liite 1 Saatekirje	81
	Liite 2 Ennakkotehtävä haastateltaville.....	82
	Liite 3 Tutkimuslupa	83
	Liite 4 Haastattelurunko	84

TAULUKOT

Taulukko 1. Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi	31
Taulukko 2. Produktiin kohdistuva arviointi	34
Taulukko 3. Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva arviointi	36
Taulukko 4. Arviointitilanteen luonteen yhteys ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin.....	39

KUVIOT

Kuvio 1. Esimerkki opiskelijan piirtämästä merkityksellisten arviointikokemusten aikajanasta.....	25
Kuvio 2. Analyysiluokat	27
Kuvio 3. Analyysiprosessin vaiheet	28

1 Johdanto

Arviointi on keskeinen osa korkeakouluopiskelijoiden opintoja. Opiskelijoiden kokemukset oppimisen arvioinnista ovat vaihtelevia, ja samoin arvioinnin koetut vaikutukset ovat yksilöllisiä. Arvioinnin on useissa tutkimuksissa (esim. Dunn, Morgan, O'Reilly & Parry, 2004; Shields, 2015) esitetty olevan kaikkein voimakkaimmin oppimiseen ja opiskeluun vaikuttava tekijä. Arvioinnin on osoitettu olevan yhteydessä muun muassa opiskelijoiden itsesäätelytaitoihin ja motivaatioon (Lynam & Cachia, 2018), emootioihin (Wass, Timmermans, Harland & McLean, 2018) sekä opiskelijoiden kokemaan stressiin (Mudhovozi, 2011). Arviointi on opiskelijoiden oppimisen ja kehittymisen kannalta keskeistä, sillä sen kautta opiskelijat saavat palautetta osaamisestaan, kehittymisestään, oppimisen tavoitteista sekä siitä, miten ne on mahdollista saavuttaa. Oppimisen arvioinnin moninaiset vaikutukset opiskeluun ja oppimiseen ovat tehneet siitä kiinnostavan ja laajasti tutkitun ilmiön.

Toimijuuden kehittymisen tukemisen on esitetty olevan yksi keskeisimmistä arvioinnin tavoitteista korkeakoulutuksessa (Nieminen & Hilppö, 2020). Nykyisellään arviointikäytännöt usein kuitenkin joko haittaavat toimijuuden kehittymistä tai arvioinnissa ei oteta toimijuuden kehittymistä huomioon lainkaan (Nieminen & Hilppö, 2020). Toistaiseksi luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymisestä opettajankoulutuksessa on vasta vähän tutkimusta (Heikonen, 2020; Lipponen & Kumpulainen, 2010). Näin ollen on tarve ymmärtää paremmin arvioinnin ja toimijuuden yhteyksiä korkeakoulutuksessa sekä toimijuuden kokemuksen rakentumista arviointitilanteissa. Tämä tutkimus kohdentuu arvioinnin ja toimijuuden yhteyksiin. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden merkityksellisiä arviointikokemuksia heidän ammatillisen toimijuutensa rakentumisen näkökulmasta. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia oppimisen arvioinnista tarkastellaan haastatteluaineiston pohjalta, laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Ammatillista toimijuutta jäsennetään kolmen toimijuuden ulottuvuuden motivaation, minäpystyvyyden sekä toimintastrategioiden avulla (Soini, Pietarinen, Toom

& Pyhältö, 2015). Ammatillisen toimijuuden on havaittu olevan yhteydessä muun muassa opettajan työhön sitoutumiseen, ammatissa pysymiseen sekä innostukseen työssä. Sisäisesti motivoituneet opettajat ovat sitoutuneempia työhönsä ja pysyvät tyypillisesti ammatissa motivoitumattomampia opettajia varmemmin (Watt & Richardson, 2008). Minäpystyvyysuskomuksiltaan vahvat opettajat asettavat itselleen korkeampia tavoitteita ja ovat työssään innostuneempia, avoimempia sekä sinnikkäämpiä kuin minäpystyvyysuskomuksiltaan heikommät opettajat (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Luokkahuonestrategioiden avulla opettajat puolestaan hallitsevat paremmin erilaisia vuorovaikutuksellisia, kognitiivisia, fyysisiä sekä emotionaalisia luokkahuonetilanteita (Heikonen, Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2017).

Ammatillinen toimijuus on näin ollen erittäin keskeinen tekijä muun muassa opettajan ammatissa pysymisen ja jaksamisen näkökulmasta. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella, miten arviointitilanteet ovat yhteydessä ammatillisen toimijuuden kokemuksen rakentumiseen. Tutkimustiedon avulla luokanopettajakoulutuksen arviointimenetelmiä voidaan kehittää siten, että arvioinnin avulla voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla tukea työhönsä sitoutuneiden, ammattitaitoisten ja hyvinvoivien luokanopettajien kehittymistä ja valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden opettajan tehtäviä varten.

2 Luokanopettajan ammatillinen toimijuus

Luokanopettajan ammatillisen toimijuuden on esitetty olevan yksi keskeinen opettajan ammatillisen kehittymisen mahdollistava tekijä (Toom, Pyhältö & O'Connell Rust, 2015). Opettajan asiantuntijuudesta sekä opettajan ammatillisesta kehittymisestä opettajanuran aikana on tehty melko paljon tutkimusta (Berliner, 1994; 2001; katsaus: Palmer, Stough, Burdenski Jr., Gonzales, 2005). Toistaiseksi luokanopettajan ammatillisen toimijuuden kehittymisestä opintojen aikana sekä opettajankoulutuksen vaikutuksista toimijuuden kehittymiseen tiedetään kuitenkin vasta suhteellisen vähän (Toom ym., 2015). Monet tutkimukset ovat toki tunnistaneeet koulutuksen olevan opettajan ammatillisen toimijuuden kehittymiseen vaikuttava tekijä (esim. Lipponen & Kumpulainen, 2011; Toom, Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2017), mutta vasta vähän tiedetään eri opintojen aikaisien tekijöiden vaikutuksista toimijuuteen tarkemmin.

Opettajan ammatillinen toimijuus on integratiivinen käsite, joka sisältää motivaation, minäpystyvyyden sekä toimintastrategioiden ulottuvuudet (Soini ym., 2015). Opettajan ammatillinen toimijuus konkretisoituu opettajan kykynä oppia aktiivisesti, tavoitteellisesti ja taitavasti luokkahuonevuorovaikutuksessa (Heikonen, 2020). Ammatillisen toimijuuden kehittyminen on jatkuva prosessi; toimijuus muoautuu kaiken aikaa riippuen kontekstista, toiminnan kohteesta sekä aiemmista oppimiskokemuksista (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Koulutuksella voidaan katsoa olevan merkittävä rooli ammatillisen toimijuuden rakentumisessa, koska yksi koulutuksen keskeisistä tehtävistä on valmistaa opiskelijoita heidän tulevia ammatillisia uriaan varten (Kinchin, Cabot & Hay, 2008). Tutkimukset (Toom ym., 2017) ovatkin osoittaneet, että oppimisympäristö vaikuttaa merkittäväällä tavalla opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden oppimiseen. Luokanopettajakoulutus oppimisympäristönä ja koulutuksen aikaiset kokemukset ovat näin ollen keskeisiä ammatillisen toimijuuden rakentumisen konteksteja.

Ammatillinen toimijuus on luokanopettajaopiskelijoille välttämätön elementti, sillä se mahdollistaa valmistautumisen niihin moninaisiin ja vaihteleviin tilanteisiin, joita he tulevat opettajan työssään kohtaamaan (Toom ym., 2017).

Luokanopettajaopiskelijoiden täytyy pystyä rakentamaan ammatillista toimijuuttaan jo opettajankoulutuksen aikana, jotta he pystyvät selviytymään ja kehittämään toimijuuttaan edelleen myöhemmin ammatillisissa konteksteissa (Toom ym., 2017). Opintojen aikana rakentuneen vahvan ammatillisen toimijuuden on osoitettu olevan yhteydessä opettajien kykyyn toimia kyvykkäinä ammatillisina asiantuntijoina myöhemmin työelämässään (Lipponen & Kumpulainen, 2011).

Luokanopettajaopiskelijoiden toimijuuden kehittyminen edellyttää sitä, että opiskelijoilla on aktiivisesti mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa oppimisympäristöönsä (Lipponen & Kumpulainen, 2010). Opettajankoulutuksen on todettu sisältävän lukuisia pedagogisia tekijöitä, jotka voivat joko edistää tai haitata opiskelijoiden mahdollisuuksia vastata omasta kehittymisestään (Soini ym., 2015). Yksi näistä tekijöistä on oppimisen arviointi, jonka on useissa tutkimuksissa (esim. Dunn ym., 2004; Shields, 2015) todettu olevan kaikkein voimakkaimmin oppimiseen ja opiskeluun vaikuttava tekijä. Luokanopettajakoulutus on merkittävä ammatillisen toimijuuden kehittymisen konteksti, jossa arviointi näyttäytyy keskeisenä oppimista säätelevänä tekijänä. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella, miten ammatillinen toimijuus rakentuu opintojen aikaisissa arviointitilanteissa. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien rakentumista ei vielä tois- taiseksi ole tutkittu arviointitilanteiden näkökulmasta, joten tämä tutkimus osaltaan täyttää kyseistä toimijuuden tutkimuskentän aukkoa.

Luokanopettajan ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet motivaatio, minäpystyvyys ja toimintastrategiat (Soini ym., 2015) ovat toisiinsa yhteydessä ja toimijuuden kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttää kaikkien näiden ulottuvuuksien tarkastelua (Toom, ym., 2017). Seuraavaksi tarkastellaan ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia sekä niihin liittyvää tutkimusta tarkemmin.

2.1 Luokanopettajan motivaatio

Ensimmäinen ammatillisen toimijuuden ulottuvuus eli motivaatio on keskeinen osa ihmisten toimintaa. Motivaatiolla tarkoitetaan prosessia, joka herättää tavoitteellisen toiminnan sekä ylläpitää sitä (Schunk, Meece & Pintrich, 2014).

Teoreettisesti motivaatioteorioiden kenttä on laaja ja vallitsevat näkemykset motivaatiosta ovat vaihdelleet eri aikoina suuresti. Tämän tutkielman teoreettisena viitekehyksenä motivaation osalta toimii Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriat (*Self-Determination Theory*), jossa he erottelevat motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon.

Deci ja Ryan (1985) jakavat motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon yksilön toimintaa ohjaavien syiden tai tavoitteiden perusteella. Yksilöiden välillä on eroavaisuuksia siinä, miten paljon heillä on motivaatiota tietyissä tilanteissa sekä millä tavalla he ovat motivoituneita (Ryan & Deci, 2000). Sisäinen motivaatio on yksilöstä lähtevää toimintaa, joka kumpuaa aidosta mielenkiinnosta ja innostuksesta toimintaa kohtaan eikä toiminnan erillisistä seurauksista (Deci & Ryan, 2000). Sisäinen motivaatio kytkeytyy mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemuksiin (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäntö, 2009). Sisäisesti motivoituneelle opiskelijalle opiskeltava sisältö on itsessään arvokasta ja mielekästä esimerkiksi sen tuottaman ilon tai haasteen vuoksi. Sisäisesti motivoituneelle opettajalle opettajan työ itsessään on innostavaa ja arvokasta, eikä ainoastaan toimeentulon lähde.

Erilaiset tekijät voivat kuitenkin heikentää sisäistä motivaatiota tai johtaa kokonaan sen kadottamiseen. Pystyvyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemusten on esitetty olevan välttämättömiä sisäisen motivaation ylläpitämiseksi (Deci & Ryan, 2000). Mikäli ympäristössä tapahtuu huomattavia pystyvyyden, autonomian tai yhteenkuuluvuuden kokemuksiin vaikuttavia muutoksia, on vaarana sisäisen motivaation heikentyminen. Näin voi tapahtua esimerkiksi olosuhteiden muuttuessa liian kontrolloiviksi tai liian haastavaksi koetussa tilanteessa. Opetajiin kohdistuvan ulkoisen kontrollin on osoitettu heikentävän opettajien sisäistä työmotivaatiota (Soini, Pietarinen, Pyhäntö, Westling, Ahonen & Järvinen, 2012). Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että erilaiset ulkoiset palkkiot voivat heikentää sisäistä motivaatiota tai jopa johtaa motivaatiotyypin muutokseen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Sisäisen motivaation on osoitettu vaikuttavan yksilön toimintaan ja tavoitteisiin sekä olevan yhteydessä muun muassa parempiin oppimistuloksiin ja

hyvinvointiin (Deci & Ryan, 2000). Todellisuudessa ihmiset eivät kuitenkaan ole sisäisesti motivoituneita suurimpaan osaan toiminnastaan (Ryan & Deci, 2000). Opiskelukontekstissa on epärealistista olettaa, että kaikki opiskeltavat sisällöt olisivat opiskelijoille itsessään arvokasta ja mielekästä toimintaa. Usein yksilöiden toimintaa motivoikin sisäisen palon sijaan erilaiset ulkoiset tekijät, jolloin puhutaan ulkoisesta motivaatiosta. Ulkoisesti motivoituneelle henkilölle toiminnalla on itseisarvon sijaan välineellistä arvoa (Ryan & Deci, 2000). Toimintaa motivoi tällöin esimerkiksi erilaisten palkkioiden saaminen tai negatiivisten seurausten kuten sanktioiden välttäminen. Deci & Ryan (2000) ovat esittäneet, että ulkoisessa motivaatiossa on eroavaisuuksia sen suhteen, missä määrin yksilö on sisäistänyt ulkoiset tekijät osaksi omia tavoitteitaan. Heidän mukaansa yksilö voi sisäistää ulkoisia rajoituksia ja arvoja osaksi omaa toimintaansa, jolloin ulkoisessa motivaatiossa tapahtuu muutos kohti itsemääräytyneempää toimintaa (Deci & Ryan, 2000). Opiskelukontekstissa esimerkiksi kurssia osallistumispakon vuoksi suoritettava opiskelija voi huomata kurssista olevan hänelle hyötyä tulevaisuudessa, jolloin ulkoisessa motivaatiossa on tapahtunut muutos kohti sisäistetympää ja itsemääräytyneempää toimintaa.

Motivaatio voi toimia oppimista edistävänä tekijänä. On esitetty, että motivoituneet opiskelijat ovat tarkkaavaisempia oppimisprosessinsa suhteen sekä sinnikkäämpiä kuin ei-motivoituneet opiskelijat (Ryan & Deci, 2000). Motivoituneet opiskelijat myös aktiivisesti jäsentävät ja pyrkivät ymmärtämään opiskeltavaa asiaa, pyytävät tarvittaessa apua ja ajattelevat opiskelusta lähtökohtaisesti sen positiivisia puolia, mikä edistää oppimista (Schunk ym., 2014). Myös arvioinnin on löydetty olevan yhteydessä motivaatioon. Positiivisen suoriutumiseen liittyvän arvioinnin on osoitettu vahvistavan sisäistä motivaatiota ja negatiivisen arvioinnin puolestaan heikentävän sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000).

Motivaation on myös tutkittu olevan yhteydessä toiseen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuteen: minäpystyvyyteen. Minäpystyvyyssuskomukset voivat vahvistaa ja ylläpitää motivaatiota (Bandura, 1997). Minäpystyvyyssuskomuksia vahvistavien tekijöiden, kuten palautteen, on esitetty vahvistavan erityisesti sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000). Minäpystyvyyssuskomusten sisäistä motivaatiota vahvistava yhteys ei kuitenkaan ole automaattinen, vaan vaatii lisäksi autonomian

kokemuksen. Yksilön täytyy siis kokea päättävänsä itse omasta toiminnastaan, jotta sisäinen motivaatio voi vahvistua (Ryan & Deci, 2000).

Opettajien ammatinvalintaa sekä ammatissa pysymistä motivoivien tekijöiden on osoitettu olevan yhteydessä sosiokulttuuriseen kontekstiin (Watt & Richardson, 2008). Länsimaalaisessa kontekstissa opettajat raportoivat ammatinvalintaansa motivoineiksi tekijöiksi useimmiten halun työskennellä lasten ja nuorten kanssa, työn älyllisen haastavuuden sekä mahdollisuuden tehdä yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti vaikuttavaa työtä (Watt & Richardson, 2008). Tutkiessaan opettajaopiskelijoiden motivaatiota oppia opettamaan Watt ja Richardson (2008) löysivät kolme opettajaopiskelijaprofiilia. Vahvasti omistautuneet sitoutujat, jotka halusivat työskennellä opettajina koko elämänsä, vahvasti omistautuneet vaihtajat, joilla oli muita urasuunnitelmia kuin opettajan ammatissa pysyminen sekä heikosti omistautuneet luovuttajat, jotka olivat tyytymättömiä opettajan uran valitsemiseen eivätkä aikoneet pysyä valitsemallaan tiellä. Samassa tutkimuksessa löydettiin edelleen, että opettajaopiskelijaprofiileista vahvasti omistautuneet sitoutujat raportoivat opettamisen olevan sisäisesti arvokasta tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin muut profiilit. Vastaavasti luovuttajaprofiilit raportoivat merkittävästi vähiten sisäistä motivaatiota (Watt & Richardson, 2008). Opettajien motivaatio on näin ollen yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen sekä ammatissa pysymiseen.

2.2 Luokanopettajan minäpystyvyys

Toinen opettajan ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksista on minäpystyvyys (Soini ym., 2015). Tässä tutkimuksessa minäpystyvyyden tarkastelu pohjautuu pääasiassa Albert Banduran (1986; 1991; 1997) mittaviin tutkimuksiin aiheesta. Minäpystyvyysuskomuksilla tarkoitetaan Banduran (1997) mukaan yksilön uskomusta siitä, mitä hän pystyy tietyssä tilanteessa tekemään ja saavuttamaan sen hetkisten kykyjensä puitteissa. Minäpystyvyysuskomukset kietoutuvat näin ollen yhteen yksilön kykyjen ja osaamisen kanssa, mutta vahva osaaminen ei välttämättä tarkoita vahvaa minäpystyvyyttä. Minäpystyvyysuskomukset ovat konteksti- ja tilannesidonnoisia sekä alttiita muutoksille (Bandura, 1997).

Aiemmin on esitetty, että minäpystyvyysuskomukset liittyvät merkittävästi yksilöiden toimintaan ja suoriutumiseen (Bandura, 1997) sekä toimivat lähtökohtina yksilön käyttäytymiselle, ajattelumalleille ja tunnereaktioille (Bandura, 1986). Yksilöt, joilla on heikko minäpystyvyys välttävät usein vaikeita tilanteita, heidän on vaikea motivoida itseään ja he luovuttavat herkästi vaikeuksia kohdatessaan. Sen sijaan yksilöt, joilla on vahva minäpystyvyys lähestyvät vaikeita tilanteita mielekkäinä haasteina, asettavat korkeita tavoitteita ja ovat sitoutuneita näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Kuten on aiemmin esitetty, minäpystyvyysuskomukset ovat melko kestäviä, mutta ne eivät ole yksilöiden pysyviä ominaisuuksia eivätkä muuttumattomia (Bandura, 1997).

Keskeisimpiä minäpystyvyysuskomusten muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat yksilön aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen vertailu, tunnereaktiot sekä sanallinen vakuuttelu (Bandura, 1986; 1997). Voimakkaimmin minäpystyvyysuskomuksia säätelevät yksilön aikaisemmat kokemukset, mutta ihmiset muodostavat käsityksiä omasta pystyvyydestään myös vertaamalla omia kykyjään ja suoriutumistaan muiden saavutuksiin. Minäpystyvyysuskomukset tietyn toiminnan suhteen vahvistuvat tyypillisesti silloin, kun yksilö havaitsee vertaistensa suoriutuvan samassa aktiviteetissa onnistuneesti. Havainnot vertaisten epäonnistumisesta puolestaan heikentävät yksilön uskoa omiin kykyihinsä selvitä kyseisestä tehtävästä (Bandura, 1997). Sanallinen vakuuttelu voi vahvistaa yksilön käsitystä siitä, että hänellä on tarvittavat kyvyt saavuttaa pyrkimyksensä. Opiskelukontekstissa yksi keskeinen sanallisen vakuuttelun muoto on sanallinen palaute. Erityisesti oppimisen varhaisissa vaiheissa saadulla palautteella on havaittu olevan huomattava vaikutus minäpystyvyyden muotoutumiseen (Bandura, 1997). Opiskelijat saavat palautetta sanallisessa muodossa tyypillisesti opettajankouluttajalta, ohjaavalta opettajalta ja muilta opiskelijoilta. Opettajien kohdalla sanallinen vakuuttelu palautteen muodossa saadaan tyypillisesti esimieheltä, kollegoilta tai oppilailta (Hoy & Spero, 2005).

Banduran (1997) mukaan yksilöiden välillä on huomattavia eroja siinä, miten minäpystyvyysuskomukset ovat muodostuneet ja miten ne näyttäytyvät erilaisissa konteksteissa. Yksilöiden väliset vaihtelut minäpystyvyysuskomuksissa selittävät osittain, miksi keskenään yhtä kyvykkäät henkilöt voivat suoriutua samasta

tehtävästä varsin vaihtelevasti. Yksilöt ovat tällöin arvioineet minäpystyvyytensä eri tavoin, vaikka ovatkin kyvyiltään samalla tasolla. Edellytyksenä oman minäpystyvyyden arvioinnille on riittävä tieto tehtävän luonteesta ja vaatimuksista, joihin yksilö peilaa omaa osaamistaan (Bandura, 1997). Opiskelukontekstissa opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomukset muodostuvat osittain peilaamalla omaa osaamista kurssin tai opintosuorituksen vaatimuksiin. Yksilön osaaminen voi olla hyvinkin tilannekohtaista, minkä lisäksi erilaisissa tilanteissa tarvitaan erilaista osaamista, mikä johtaa vaihteluihin yksilön minäpystyvyyssuskomuksissa.

Opintoihin liittyviin minäpystyvyyssuskomuksiin on todettu vaikuttavan yksilön kyvyt, aiemmat kokemukset sekä sosiaalinen tuki (Schunk & Pajares, 2002). Minäpystyvyyssuskomukset riippuvat osittain siitä, mitä yksilö tietää niistä kriteereistä, joilla hänen toimintaansa tullaan arvioimaan (Banduran, 1997). Lisäksi minäpystyvyyssuskomusten on todettu vahvistuvan silloin, kun opiskelija kokee suoriutuneensa tehtävästä hyvin (Schunk & Pajares, 2002), ja erityisesti kun opiskelija on kokenut onnistuneensa haastavissa akateemisissa tehtävissä (Pajares, 2008). Opiskelukontekstissa oppimisen arviointi, arviointikriteerit sekä palaute nousevat näin ollen merkittäviksi tekijöiksi minäpystyvyyssuskomusten rakentumisen tarkastelussa. Arviointitilanteissa sekä saamansa palautteen perusteella opiskelijat muodostavat käsityksiä osaamisestaan ja suoriutumisestaan, mikä vaikuttaa heidän minäpystyvyyssuskomustensa rakentumiseen. Palautteen avulla on mahdollista vahvistaa opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomuksia sekä ylläpitää motivaatiota (Schunk & Pajares, 2002). Tehokkaimmin palaute voi toimia minäpystyvyyttä vahvistavana silloin, kun palaute on oikea-aikaista ja täsmällistä (Bandura, 1997). Palaute voi kuitenkin vaikuttaa minäpystyvyyteen myös kielteisesti. Negatiivisen palautteen minäpystyvyyssuskomuksia heikentävä vaikutus onkin usein suurempi kuin positiivisen palautteen minäpystyvyyssuskomuksia vahvistava vaikutus (Pajares, 2008).

Minäpystyvyyssuskomusten on esitetty muovautuvan erityisesti oppimisen varhaisessa vaiheessa (Bandura, 1997). Näin ollen opettajankoulutuksen ensimmäisiä vuosia voidaan pitää erityisen kriittisinä opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumisen kannalta. Opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomusten vahvistaminen laadukkaan eli oikea-aikaisen ja täsmällisen palautteen avulla on opiskelijoille

suotuisaa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijat, joilla on vahvat minäpystyvyysuskomukset työskentelevät ahkerammin ja ovat opiskelussa sinnikkäämpiä aiemmasta suoriutumisestaan tai kyvyistään riippumatta (Pajares, 2008). Minäpystyvyysuskomukset ovatkin yhteydessä myös akateemiseen suoriutumiseen (Schunk & Pajares, 2002). Minäpystyvyysuskomukset auttavat opiskelijoita suoriutumaan opinnoissaan paremmin, mikä puolestaan vahvistaa heidän minäpystyvyysuskomuksiaan entisestään.

Opettajan minäpystyvyysuskomukset ovat yhteydessä hänen asettamiin tavoitteisiin sekä siihen, miten paljon hän näkee vaivaa opettamisen eteen (Hoy & Spero, 2005). Opettajat, joiden minäpystyvyysuskomukset ovat vahvat, asettavat korkeampia tavoitteita, käyttävät enemmän aikaan opetuksen suunnitteluun, ovat työssään innostuneempia, avoimempia uusille ideoille ja opetusmenetelmille sekä sinnikkäämpiä auttaessaan oppilaita (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Minäpystyvyysuskomuksiltaan vahvat opettajat myös pyrkivät haastavissa akateemisissa tilanteissa ongelmanratkaisuun ja tilanteen hallintaan, kun samassa tilanteessa minäpystyvyysuskomuksiltaan heikko opettaja suuntaa voimavaroja tilanteen välttämiseen ja epämukavien emootioiden lievittämiseen (Bandura, 1997).

Aloittelevien opettajien minäpystyvyysuskomuksia on havaittu vahvistavan oppilaiden innostuneisuus sekä kannustus ja neuvot kokeneemilta kollegoilta (Mulholland & Wallace, 2001). Aivan kuten opiskelijoiden minäpystyvyysuskomukset vahvistuvat heidän suoriutuessaan vaativista akateemisista tilanteista, niin myös opettajien minäpystyvyys vahvistuu silloin, kun he selviytyvät haastavista tilanteista (Kunnari, Ilomäki & Toom, 2018) ja heikentyy puolestaan, mikäli he kokevat epäonnistuneensa opetuksessa (Hoy & Spero, 2005). Opettajan heikko minäpystyvyys ei joidenkin tutkimuksien mukaan kuitenkaan aina ole toimintaan ja oppimiseen yksinomaan kielteisesti vaikuttava tekijä. Epäilykset omasta pystyvyydestä voivat toisinaan edistää opettajan reflektointia ja motivoida oppimaan haastavissa uusissa tilanteissa (Wheatley, 2002).

2.3 Luokanopettajan strategiat ja toimiminen

Kolmas ammatillisen toimijuuden ulottuvuus käsittää luokanopettajien toiminnan ja tekemisen (Soini ym., 2015). Luokanopettajan osaamista voidaan tarkastella monista eri näkökulmista ja vaikka useissa tutkimuksissa esitetään tiettyjä toistuvia elementtejä, ei yhtä yhtenäistä teoretisointia opettajan ydinosaamisesta kuitenkaan ole tarjolla (Husu & Toom, 2016). Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden osaamista tarkastellaan heidän toimintastrategioidensa avulla.

Toimintastrategioilla tarkoitetaan toimintatapoja, joita luokanopettajat käyttävät suoriutuakseen erilaisissa työhönsä liittyvissä tilanteissa (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Luokanopettajat tarvitsevat työssään erilaisia toimintastrategioita toimiessaan eri tilanteissa ja eri toimijoiden kanssa. Näihin kuuluvat esimerkiksi luokkahuone- ja opetustilanteet sekä yhteistyötilanteet muiden opettajien ja huoltajien sekä erilaisten sidosryhmien kanssa. Toimintastrategiat käsittävät luokanopettajan osaamisen yksittäisiä kykyjä tai taitoja laajempänä kokonaisuutena. Opettajan työ on vaativaa asiantuntijatyötä, joka edellyttää päivittäin monenlaista osaamista pedagogisesta ja oppiainekohtaisesta osaamisesta sosiaaliseen ja vuorovaikutusosaamiseen (Husu & Toom, 2016), joten on lähes mahdotonta eritellä kaikkia niitä yksittäisiä taitoja, joita luokanopettajat työssään tarvitsevat. Osaamisen tarkasteleminen toimintastrategioiden avulla mahdollistaa näiden lukuisten yksittäisten taitojen muodostaman osaamisen tarkastelun kokonaisuutena erilaisissa tilanteissa.

Aiempi opettajien toimintastrategioiden tutkimus on keskittynyt erityisesti luokkahuonestrategioihin (esim. Heikonen ym., 2017; Sutton ym., 2009). Luokkahuonestrategioita voidaan pitää opettajan työn kannalta keskeisimpinä, koska opettaminen ja työ oppilaiden kanssa on opettajan työn konteksteista primaarein. Luokanopettajien työssään käyttämät toimintastrategiat voivat olla luonteeltaan kognitiivisia, behavioraalisia ja emotionaalisia (Heikonen ym., 2017). Kognitiiviset strategiat ovat psyykkisiä prosesseja, joiden avulla opettajat pyrkivät hallitsemaan luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta muun muassa tekemällä päätelmiä oppilaiden toiminnasta sekä asettamalla ja mukauttamalla tavoitteita.

Behavioraalisilla strategioilla puolestaan tarkoitetaan fyysisiä opetustilanteiden hallitsemiseen pyrkiviä toimintoja, kuten ohjeiden selittämistä tai liikkumista luokahuoneessa. Viimeiseksi emotionaaliset strategiat viittaavat opettajien tunteiden säätelyyn ja hallintaan erilaisissa luokahuonetilanteissa (Heikonen ym., 2017).

Toimintastrategiat voidaan edelleen jakaa proaktiivisiin ja reaktiivisiin strategioihin. Proaktiiviset strategiat ovat opettajien etukäteen ennakoimia toimintatapoja luokahuonetilanteiden hallitsemiseksi (Heikonen ym., 2017). Proaktiivisten strategioiden avulla opettajan on mahdollista muun muassa ehkäistä oppilaiden epähaluttua käyttäytymistä, tukea oppimista sekä opettaja-oppilas-suhteen muotoutumista etukäteen. Reaktiiviset strategiat puolestaan ovat toimintatapoja, joihin opettajat päätyvät ennakoimattomissa ja yllättävissä luokahuonetilanteissa (Heikonen ym., 2017). Reupert ja Woodcock (2010) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajaopiskelijat käyttivät enemmän reaktiivisia strategioita, vaikka proaktiiviset strategiat koettiin tehokkaammiksi. Eniten opettajaopiskelijat raportoivat behavioraalisten reaktiivisten strategioiden käyttöä, kuten liikkumista oppilaita kohti tai oppilaan nimen käyttämistä varoituksena. Proaktiivisista strategioista raportoitiin eniten kognitiivisten proaktiivisten strategioiden käyttämistä, kuten rutiinien luomista sekä erilaisten siirtymien suunnittelua (Reupert & Woodcock, 2010).

Opintojen vaiheen on havaittu olevan yhteydessä siihen, millaisia strategioita opettajaopiskelijat käyttävät. Opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat käyttävät tyypillisesti enemmän proaktiivisia strategioita ja myös pitävät niitä tehokkaampina kuin opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat (Reupert & Woodcock, 2010). Proaktiivisten strategioiden käyttö on opettajien kannalta suotuisaa, sillä opettajat, jotka käyttävät työssään valtaosin reaktiivisia strategioita ovat tutkimusten mukaan stressaantuneempia ja heidän on vaikeampi saada opiskelijoita sitoutumaan työskentelyyn kuin ensisijaisesti proaktiivisia strategioita käyttävien opettajien (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Toimintastrategiat kehittyvät erityisesti toiminnassa. Luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että toimintastrategiat ja niiden käyttö kehittyvät

erityisesti opetusharjoittelujaksojen aikana. Luokkahuonestrategioiden kehittymisen kannalta on välttämätöntä, että opetusharjoittelu tarjoaa turvallisen ympäristön sekä riittävästi mahdollisuuksia harjoitella ja kokeilla erilaisia strategioita käytännössä (Heikonen ym., 2017). Arvioinnin yhteyksistä luokanopettajien toimintastrategioiden rakentumiseen ei toistaiseksi ole saatavilla aiempaa tutkimusta. Harjoittelujaksoilla on kriittinen rooli toimintastrategioiden kehittymisen kannalta ja tämän vuoksi opetusharjoittelun aikana saadun arviointipalautteen voidaan olettaa olevan toimintastrategioiden rakentumisen kannalta merkityksellistä.

3 Arviointi opettajaopiskelijoiden toimijuutta rakentamassa

Arvioinnin on useissa tutkimuksissa (esim. Dunn ym., 2004; Shields, 2015) esitetty olevan kaikkein voimakkaimmin oppimiseen ja opiskeluun vaikuttava tekijä. Ammatillisen toimijuuden oppimisen kannalta oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus toimijuuden muotoutumiseen (Toom ym., 2017). Luokanopettajakoulutus on näin ollen merkittävä ammatillisen toimijuuden kehittymisen konteksti, jossa arviointi näyttäytyy keskeisenä oppimista säätelevänä tekijänä. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella, miten ammatillisen toimijuuden kokemus rakentuu opintojen aikaisissa arviointitilanteissa.

Arvioinnilla tarkoitetaan Brownin, Bullin ja Pendleburyn (1997) mukaan päätelmien ja arvioiden tekemistä opiskelijoiden toiminnasta ja sen arvosta. Yksinkertaistettummin arvioinnilla tarkoitetaan tapoja tulkita tietoa opiskelijoiden suoriutumisesta, ja tätä tietoa voidaan kerätä monin erilaisin tavoin (Brown & Hirschfeld, 2008). Tavallisesti arviointi ymmärretään opiskelijoiden suoritusten arvosteluna, joka perustuu tiettyihin kriteereihin ja joka asettaa opiskelijat paremmuusjärjestykseen suhteessa toisiinsa tai vaadittuun osaamistasoon (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Arviointi on subjektiivinen prosessi, johon liittyy ammattitaitoista harkintakykyä, mutta jota ei voida täysin objektiivisesti toteuttaa johtaen eroihin arvioinnissa eri arvioitsijoiden välillä (Brown ym., 1997; Dunn, ym., 2004). Brownin ym. (1997) mukaan arvioinnin avulla tehdään päätelmiä opiskelijoiden saavutuksista, potentiaalista, älykkyydestä, kyvykkyydestä sekä motivaatiosta. Opiskelijat tekevät näitä päätelmiä myös itsestään saamiensa arviointien perusteella (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009).

Arviointitietoa voidaan kerätä muun muassa erilaisten esseiden, kokeiden, ongelmanratkaisutehtävien sekä suullisten esitelmien avulla. Opetushenkilökunnan tekemän arvioinnin lisäksi opiskelijat arvioivat usein myös itseään sekä vertaisiaan. Arvioinnilla voidaan toisaalta tarkoittaa esimerkiksi numeerista arviointia, kuten arvosanoja, toisaalta sanallista arviointia eli palautetta (*feedback*). Palautteen on havaittu tuottavan merkittäviä hyötyjä oppimiseen kaikissa oppimisympäristöissä ja kaikilla opetusasteilla (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Palaute on kehittävän

arvioinnin muoto ja palautteen tarkoituksena on auttaa opiskelijoita kehittymään ja parantamaan suorituksiaan tulevaisuudessa (Brown ym., 1997). Arvioinnin ja palautteen avulla opiskelijat saavat tietoa siitä, miten hyvin heidän oppimistuloksensa vastaavat osaamiselle asetettuja tavoitteita (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Arvioinnin ja oppimistulosten välinen yhteys ei kuitenkaan aina ole yksiselitteinen, vaan tutkimuksissa on myös havaittu, etteivät kurssiarvosanat aina vastaa opiskelijoiden itse raportoimia arvioita oppimistuloksistaan (Asikainen, Parpala, Virtanen & Lindblom-Ylänne, 2013).

Arviointi voidaan jakaa sen tavoitteiden perusteella kehitykselliseen ja arvioivaan arviointiin (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager, 2009), joita toteutetaan formatiivisella tai summatiivisella arviointimenetelmällä (Dunn ym., 2004). Arvioivaa arviointia toteutetaan summatiivisella arviointimenetelmällä, jolla tarkoitetaan suorituksen jälkeen tapahtuvaa arviointia, kuten opiskelijan palauttaman esseen tai tentin arvosanaa. Kehityksellistä arviointia puolestaan toteutetaan formatiivisella arviointimenetelmällä, joka tarkoittaa suorituksen aikana tapahtuvaa arviointia. Yksi formatiivisen arvioinnin piirteistä on, että se tarjoaa yksilölle selkeää palautetta, jonka avulla hänen on mahdollista parantaa suoritustaan sekä edistää oppimistaan. Dunn ym. (2004) huomauttavat, että ideaalissa tilanteessa opiskelija on saanut kurssin tai muun arvioitavan suorituksensa aikana systemaattista formatiivista arviointia ennen lopuksi tapahtuvaa summatiivista arviointia.

Arviointi kytkeytyy vahvasti moniin eri oppimisen ulottuvuuksiin, joten arvioinnin laadun tarkastelu on erityisen tärkeää opiskelukonteksteissa. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009) nimeävät tärkeimmäksi arvioinnin peruserätyyksi linjakkuuden. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppimiselle asetetut tavoitteet, opetusmenetelmät sekä oppimisen arviointi ovat keskenään linjassa. Laadukas palaute on selkeää, joka auttaa opiskelijoita tunnistamaan, mitkä ovat seuraavat vaiheet hänen oppimisessaan ja miten ne saavutetaan sekä oppimisprosessin aikana että suhteessa tuleviin oppimistilanteisiin (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Kontekstit, joissa oppimista sekä oppimisen arviointia tapahtuu, voidaan jakaa formaaleihin ja informaaleihin oppimisympäristöihin. Yliopistot ja muut

oppilaitokset ovat formaaleja oppimisympäristöjä, joissa opiskelu perustuu opetussuunnitelmaan ja tuottaa sertifikaatteja (Galanis, Mayol, Alier & García-Peñalvo, 2016; Salmi, 2010). Informaaleihin oppimisympäristöihin puolestaan kuuluvat muun muassa oppilaitosten ulkopuoliset instituutiot (Salminen, Tornberg & Venäläinen, 2012) sekä erilaiset arjen ja vapaa-ajan ympäristöt, joiden ensisijainen tehtävä ei ole opetus (Salmi, 2010; Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans, 2010). Formaaleissa oppimisympäristöissä opiskelijat kohtaavat monenlaisia arviointitilanteita, joissa arviointi voi olla joko formatiivista, summatiivista tai molempia. Formaaleissa oppimisympäristöissä arviointi konkretisoituu esimerkiksi arvosanojen ja todistusten muodossa, jotka puolestaan vaikuttavat pätevyyden todistamiseen ja työllistymiseen. Informaalit oppimisympäristöt sen sijaan eivät ole arviointikeskeisiä (Thuneberg & Salmi, 2018), mutta myös niissä voi tapahtua arviointi- ja palautetilanteita. Informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuva arviointi ei välttämättä perustu ennalta määriteltyihin arviointikriteereihin eikä tuota arvosanoja, vaan arviointi tapahtuu esimerkiksi suullisen palautteen muodossa. Sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä siis tapahtuu oppimisen arviointia, mutta nämä arviointitilanteet voivat olla luonteeltaan erilaisia.

3.1 Arviointi korkeakouluopinnoissa

Arviointi on keskeinen osa korkeakouluopiskelijoiden opintoja. Yliopistossa arviointia suoritetaan monin eri tavoin ja sillä on useita tarkoituksia. Arvioinnin kautta opiskelijat saavat tietoa kehityksestään, oppimisen tavoitteista sekä siitä, miten ne on mahdollista saavuttaa. Lisäksi arvioinnin tarkoituksena on valikoida, pätevoidä ja todistaa osaamista opintojen aikana sekä myöhemmin työelämässä (Gerritsen-van Leeuwenkamp, Joosten-ten Brinke & Kester, 2017; 2019). Oppimisen arvioinnin on osoitettu olevan yhteydessä opiskelijoiden motivaatioon (Deci & Ryan, 2000), heidän minäpystyvyysuskomuksiinsa (Bandura, 1997; Pajares, 2008) sekä käsityksiin heidän osaamisestaan (Sadler, 2009). Oppimisen arviointi kietoutuu näin ollen yhteen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien rakentumisen kanssa. Viimeaikaisissa tutkimuksissa (Hughes, McCune & Rhind, 2013; McCune & Rhind, 2014) on korostettu, että erityisesti professioihin johtavissa koulutuksissa arviointitilanteiden tulisi mahdollistaa opitun integroiminen

tulevaisuuden ammatinharjoittamista varten eikä vain tulevia arviointitilanteita varten.

Arviointikäytännöt suuntaavat vahvasti oppimista. Muutokset arvioinnissa johtavat muutoksiin oppimisessa ja opiskelussa, jolloin puhutaan arvioinnin jälkivaikutuksesta (*backwash effect*) (Biggs, 1996). Tyypillinen esimerkki arvioinnin jälkivaikutuksesta on monivalintatestien pintasuuntautunutta oppimista vahvistava vaikutus (Biggs, 1996). Arvioinnin on joissain tutkimuksissa todettu olevan jopa kaikkein merkittävin opiskelijoiden oppimiseen vaikuttava tekijä (Dunn ym., 2004; Shields, 2015). Arviointi määrittää muun muassa sen, mitä opiskelijat pitävät tärkeänä, miten he käyttävät aikaansa ja miten he näkevät itsensä oppijoina (Brown ym., 1997). Arvioinnin on lisäksi osoitettu olevan yhteydessä muun muassa opiskelijoiden itsesääätelytaitoihin, motivaatioon sekä emootioihin (Lynam & Cachia, 2018). Aiemmassa kirjallisuudessa arvioinnin on havaittu olevan yhteydessä erityisesti negatiivisiin tunteisiin, kuten turhautumiseen ja ahdistukseen (Wass ym., 2018) sekä opiskelijoiden kokemaan stressiin (Mudhovozi, 2011).

Kuten aiemmin on esitetty (Asikainen ym., 2013; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009) arviointitapa sekä arvioinnin määrä ja laatu vaikuttavat opiskelijoiden oppimistyyliin eli siihen mitä ja miten opiskelijat opiskelevat. Arvioinnilla on täten mahdollista toisaalta tukea oppimisen kannalta hyviä oppimistyyliä, toisaalta vahvistaa haitallisia oppimistyyliä. Oppimisen kannalta hyvät oppimistyyli, kuten syväsuuntautunut opiskelu, edistävät opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Arviointitapa ei kuitenkaan yksin selitä yksilöllisiä eroja oppimistyyliissä ja hyvien itsesääätelytaitojen sekä sisäisen motivaation avulla opiskelijat voivat välttyä epälaadukkaasta arvioinnin haitallisilta vaikutuksilta (Asikainen ym., 2013). Arvioinnilla ja palautteella on lisäksi esitetty olevan yhteys opiskelijoiden kokemaan tuen tarpeeseen. Hounsellin, McCunen, Hounsellin ja Litjensin (2008) mukaan opiskelijan aiempi kokemus arvioinnista vaikuttaa siihen, miten paljon tukea hän tarvitsee. Mikäli arviointitapa ei ole opiskelijalle ennestään tuttu, hän on riippuvaisempi saamastaan ohjauksesta ja tuesta kuin arviointitavan ollessa entuudestaan tuttu.

Arvosanat ovat suomalaisessa korkeakoulukontekstissa tyypillinen säännöllisesti ja usein käytetty arviointitapa. Arvosanojen käyttö akateemisen osaamistason kuvaajana on kansainvälisestikin tarkasteltuna lähes universaali ilmiö (Sadler, 2009). Arvosanoilla on merkittävä vaikutus opiskelijoiden kokemukseen heidän kyvyistään sekä saavutuksistaan, ja ne voivat lisäksi toimia tavoitteina, jotka tukevat opiskelijan motivaatiota. Arvosanat ovat ulkoisia palkkioita, jotka parhaimmillaan voivat kuitenkin toimia kimmokkeena sisäisen motivaation heräämiselle (Sadler, 2009). Toisaalta arvosanojen on joissain tutkimuksissa (Lipnevich & Smith, 2009) osoitettu olevan oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta turhia, huonojen arvosanojen vahingoittavan minäpystyvyyssuskomuksia ja hyvien arvosanojen puolestaan vähentävän motivaatiota ja koettua tarvetta kehittyä.

Aiemmin on esitetty (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006), että korkeakouluopinnoissa arviointi nähdään suurelta osin välittämisprosessina, jossa opettajat välittävät palautteen avulla opiskelijoille tietoa siitä, missä he ovat akateemisesti onnistuneet tai epäonnistuneet. Saamansa palautteen avulla opiskelijat tekevät parannuksia toimintaansa (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Tämä näkemys on kuitenkin osittain ongelmallinen, sillä siihen sisältyy oletus, että opiskelijat pystyvät helposti tulkitsemaan saamaansa palautetta ja siirtämään sen omaan toimintaansa. Opiskelijoiden saaman palautteen on osoitettu olevan poikkeuksetta kompleksista ja vaikeasti tulkittavaa (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Lisäksi opiskelijoiden palautteesta tekemiin tulkintoihin vaikuttavat muun muassa valtasuhteet, emootiot ja identiteetti (Higgins, Hartley & Skelton, 2001). On esitetty, että opiskelijoiden tarvitsee aktiivisesti esimerkiksi keskustelun avulla muodostaa ymmärrystä saamastaan palautteesta siirtääkseen sen omaan toimintaansa (Higgins ym., 2001). Opiskelijoiden saama palaute ei siis automaattisesti johda kehitykseen tai muutokseen toiminnassa. Lipnevichin ja Smithin (2009) mukaan parhaiten opiskelijoiden kehittymistä tukee yksityiskohtainen ja henkilökohtainen palaute, joka kohdistuu opiskelijan ominaisuuksien sijaan heidän tekemäänsä työhön. Rakentavan palautteen ja kehitysehdotuksien puutteen on puolestaan osoitettu johtavan usein negatiivisten emootioiden kuten turhautumisen kokemiseen (Lipnevich & Smith, 2009). Opiskelijoiden kokemus epäonnistuneesta tai epärealistista arvioinnista saattaa myös johtaa siihen, että arviointi koetaan merkityksettömäksi (Duffield & Spencer, 2002).

Liz McDowell (2008) on tutkinut opiskelijoiden tulkintoja ja reaktioita saamaansa palautteeseen. Opiskelijoilla voi olla taipumus suhtautua palautteeseen tietyllä tavalla, mutta suhtautumistavat eivät ole yksilöiden pysyviä ominaisuuksia, vaan ne voivat vaihdella eri tilanteissa ja eri konteksteissa. Opiskelijat myös käyttävät palaute- ja arviointitietoa eri tavoin. Opiskelijat, jotka käyttävät arviointitietoa puhtaasti sen mittarina, kuinka hyvin he ovat suoriutuneet annetussa tehtävässä ovat taipuvaisia liittämään menestyksen omiin kykyihinsä. Heidän kohdallaan palaute näyttäytyy usein uhkaavana ja he ovat helpottuneita, mikäli palaute on hyvää. Negatiivinen palaute puolestaan saa tällaiset opiskelijat usein pois tolaltaan. Opiskelijat, jotka käyttävät palautetta oppimisensa välineenä eivät puolestaan koe palautetta uhkaavana vaan mahdollisuutena kehittyä. Tällaiset opiskelijat hakevat aktiivisesti runsaasti palautetta ja haluavat palautetta, joka on aidosti keskustelemaa ja henkilökohtaista (McDowell, 2008).

3.2 Ammatillisen toimijuuden rakentuminen arviointitilanteissa

Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymisestä opintojen aikana on toistaiseksi vasta vähän tutkimusta (Heikonen, 2020; Lipponen & Kumpulainen, 2010), ja samoin myös arviointikokemusten ja ammatillisen toimijuuden kehittymisen yhteyksistä on saatavilla vain niukasti aiempaa tutkimusta. Ammatillisen toimijuuden on kuitenkin osoitettu muodostuvan ja kehittyvän jatkuvasti riippuen tilanteesta ja kontekstista (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Onkin perusteltua olettaa, että yksittäiset arviointitilanteet rakentavat luokanopettajaopiskelijoiden käsitystä heidän motivaatiostaan, minäpystyvyydestään sekä osaamisestaan suhteessa opettajan työhön. Arviointikokemuksilla voidaan siis katsoa olevan ohjaava vaikutus ammatillisen toimijuuden rakentumiseen. Toimijuuden kehittymisen tukemisen on esitetty olevan yksi keskeisimmistä arvioinnin tavoitteista korkeakoulutuksessa (Nieminen & Hilppö, 2020). Nykyisellään arviointikäytännöt usein kuitenkin joko haittaavat toimijuuden kehittymistä tai arvioinnissa ei oteta toimijuuden kehittymistä huomioon lainkaan (Nieminen & Hilppö, 2020).

Aiemmissa tutkimuksissa on esitetty, että arviointi saattaa vahvistaa tai toisaalta myös heikentää opiskelijoiden tunnetta siitä, että he ovat arvostettuja ja päteviä jäseniä yhteisössä, joka on osittain päällekkäinen tulevaisuuden ammatillisten

yhteisöjen kanssa (McCune & Rhind, 2014). Tällaisia ovat etenkin professioalojen opinnot, joista valmistutaan suoraan tiettyyn ammattiin, kuten opettajankoulutus. Tutkimuksessaan Hughes, McCune ja Rhind (2013) havaitsivat, että opiskelijat käyttivät arviointitietoa sen mittarina, kuinka hyvin heidän osaamisensa riittää sekä kurssivaatimuksiin että heidän tulevan ammattinsa vaatimuksiin. Arviointi voi tästä syystä tuottaa lisää paineita opiskelijoille, jotka ovat epävarmoja omasta ammatillisesta kehitymisestään (McCune & Rhind, 2014). Positiivisen palautteen on tutkimuksissa löydetty vahvistavan opiskelijoiden itseluottamusta ja tunnetta siitä, että he ovat niin sanotusti oikeilla raiteilla (Hughes ym., 2013). Sitä vastoin negatiivinen palaute saattaa heikentää tätä tunnetta ja vahingoittaa opiskelijoiden itseluottamusta (Hughes ym., 2013). Oppimisympäristön emotionaalisten ulottuvuuksien on todettu merkittävästi vaikuttavan luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymiseen (Soini ym., 2015). Oppimisen arvioinnin voidaan näin ollen olettaa olevan yhteydessä ammatillisen toimijuuden kehittymiseen, sillä arvioinnin on useissa tutkimuksissa (esim. Hughes ym., 2013; Shields, 2015; Wass ym., 2018) osoitettu olevan voimakkaasti emotionaalinen ja opiskelijoissa monenlaisia emootioita herättävä prosessi.

Tutkimuksissa on havaittu, että sosiaaliset vuorovaikutustilanteet opettajankoulutuksen aikana ovat keskeisessä roolissa opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta (Toom ym., 2017). Tämän perusteella voidaan olettaa, että erityisesti erilaiset sosiaaliset arviointitilanteet, kuten palautekeskustelut, ovat merkittäviä ammatillisen toimijuuden rakentumisen paikkoja. Luokanopettajien ammatillisen toimijuuden tiedetään lisäksi kehittyäkseen edellyttävän sitä, että heillä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa oppimisympäristöönsä (Lipponen & Kumpulainen, 2010). Näin ollen voidaan olettaa, että opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymistä voidaan parhaiten tukea erilaisten opiskelijoita aktiivisesti osallistavien arviointimenetelmien avulla.

Harjoittelujaksot ovat luokanopettajaopiskelijoille keskeisiä oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen ja opettajaksi kasvamisen paikkoja (Caires, Almeida & Vieira, 2012; Heikonen ym., 2017). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat ovat kokeneet ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksista erityisesti minäpystyvyytensä ja osaamisensa vahvistuneen harjoittelujaksojen

aikana (Caires ym., 2012). Aiemman tutkimuksen perusteella voidaankin olettaa, että myös harjoittelujaksojen aikaiset arviointi- ja palautetilanteet ovat ammatillisen toimijuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiä.

Edellä on kuvattu oppimisen arvioinnin ja ammatillisen toimijuuden yhteyksiä tämänhetkisen tutkimustiedon valossa. Toistaiseksi tiedetään vasta hyvin vähän siitä, miten arviointikokemukset rakentavat opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kokemusta. Tarvitaan lisää tutkimusta siitä, miten opiskelijat itse kokevat arviointitilanteiden vaikuttavan ammatillisen toimijuutensa kehittymiseen sekä millaisia arviointitilanteita opiskelijat pitävät merkityksellisinä ammatillisen toimijuuden kehittymisen kannalta.

4 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata, analysoida ja tulkita, millaisia kokemuksia opintojensa loppuvaiheessa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on oppimisensa arvioinnista. Lisäksi selvitetään, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat arviointikokemusten olevan yhteydessä ammatillisen toimijuutensa rakentumiseen. Arviointikokemusten vaikutusta ammatillisen toimijuuden rakentumiseen analysoidaan tarkastelemalla, miten opiskelijat kuvaavat ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin eli heidän motivaatioonsa, minäpystyvyyteensä sekä toimintastrategioihinsa liittyviä tekijöitä. Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa ovat seuraavat:

- 1) Millaisia merkityksellisiä arviointitilanteita luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet opintojensa aikana?
- 2) Millaisina luokanopettajaopiskelijoiden raportoimat ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet näyttäytyvät?
- 3) Miten luokanopettajaopiskelijoiden raportoimat arviointitilanteet ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa?

Tutkielman tulokset voivat mahdollistaa luokanopettajakoulutuksen arviointikäytäntöjen kehittämisen siten, että arvioinnin avulla voitaisiin paremmin tukea ammatillisen toimijuuden kehittymistä läpi opintojen. Tieto opiskelijoiden merkityksellisiksi kokemista arviointitilanteista ja niiden yhteyksistä ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin, voi auttaa entistä paremmin valmistamaan luokanopettajaopiskelijoita tulevaisuuden opettajan tehtäviä varten.

5 Menetelmä

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuskonteksti ja -joukko, jonka jälkeen siirrytään kuvaamaan tutkimusaineisto ja sen keruu. Viimeisessä alaluvussa kuvataan aineiston analyysi kaikkine vaiheineen.

5.1 Tutkimuskonteksti

Akateeminen luokanopettajakoulutus on Suomessa suosittu hakukohde ja koulutusta sekä opettajan työtä arvostetaan suuresti (Heikonen ym., 2017). Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opintosuuntaan hakee vuosittain noin 1100–1500 henkilöä. Koulutukseen kohdistuva hakupaine on voimakas, sillä vain noin kymmenen prosenttia hakijoista hyväksytään vuosittain (VAKAVA, 2020). Suomalainen luokanopettajakoulutus muodostuu kandidaatin (180 op) ja maisterin (120 op) tutkinnoista, jotka tavallisesti suoritetaan viidessä vuodessa. Helsingin yliopistossa opiskelevat luokanopettajaopiskelijat opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä tai kasvatopsykologiaa. Opinnot koostuvat perus- ja aineopinnoista (25+40 op), perusopetuksessa opettettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista (60 op), syventävistä opinnoista (80 op) sekä valinnaisista opinnoista (pääsääntöisesti 80 op).

Keskeinen osa luokanopettajakoulutuksen opintoja ovat myös harjoittelujaksot, joita opintojen aikana suoritetaan yhteensä kaksi (yhteensä 20 op). Harjoittelujaksot toimivat keskeisinä ammatillisen oppimisen paikkoina opintojen aikana (Heikonen ym., 2017). Harjoittelujaksojen tarkoituksena on kehittää opiskelijan ammatillista kasvua ja tarjota kokemusta opettajan ammatista käytännössä jo opintojen varhaisesta vaiheesta asti. Opetus luokanopettajakoulutuksen aikana toteutuu monilla eri tavoilla, muun muassa luento- ja pienryhmäopetuksena, oma-toimiryhmissä sekä seminaarityöskentelynä. Opintojen aikana myös oppimisen arviointia toteutetaan vaihtelevasti esimerkiksi tenttien ja luentokuulusteluiden avulla, projekti- ja ryhmätöiden avulla sekä erilaisten esseiden ja oppimispäiväkirjojen avulla.

5.2 Tutkimusjoukko

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukon muodostivat yhteensä kahdeksan Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Tutkittavat tavoitettiin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa maisterintutkielmaa suorittaville luokanopettajaopiskelijoille lähetetyn sähköpostin avulla. Tutkittavat olivat iältään 20–50-vuotiaita ja he olivat opintojensa loppuvaiheessa. Tutkittavista kaikki olivat naisia ja kaikilla oli pääaineenaan kasvatustiede. Tutkimukseen valikoituneista kaikki olivat myös työskennelleet opintojensa aikana oman alan tehtävissä esimerkiksi sijaisena tai koulunkäyntiavustajana. Opintomenestyksen suhteen kaikki tutkittavat olivat omien arvioidensa mukaan opinnoissaan hyvin suoriutuvia ja suurin osa kertoi opiskelun tuntuvan helpolta.

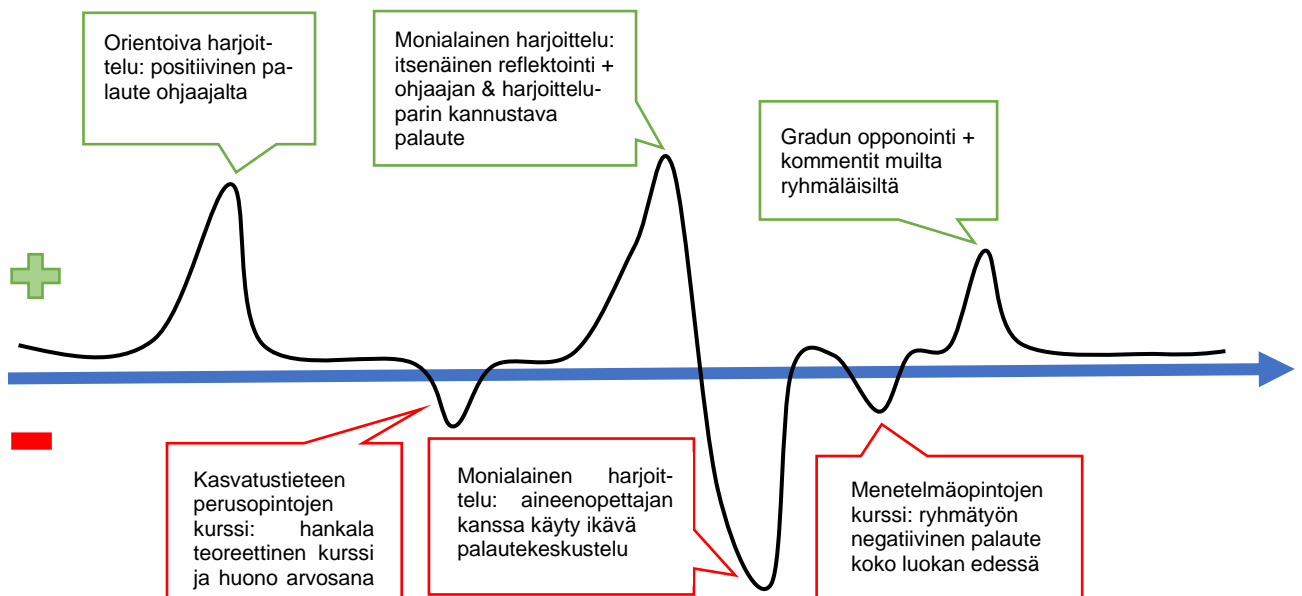
Tutkittavat valittiin kahden kriteerin perusteella: (1) opintojen vaiheen sekä (2) luokanopettajan ammattiin sijoittumisaikkeen perusteella. Tutkittavien haluttiin olevan opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, koska heille ammattiin siirtymisen ja oman ammatillisen toimijuuden kysymysten voidaan olettaa olevan ajankohtaisia. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita eri konteksteihin sekä opintojen eri vaiheisiin sijoittuvista arviointikokemuksista, joita opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat ovat ehtineet kerryttää runsaasti opintojensa aikana. Lisäksi haluttiin, että tutkittavilla on aikomus sijoittua luokanopettajan ammattiin valmistumisensa jälkeen, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan opettajan ammatillisesta toimijuudesta ja sen rakentumisesta opintojen aikana.

5.3 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kahdeksasta yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin huhti-toukokuussa 2020. Haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse ennen haastatteluja. Sähköpostissa haastateltaville kerrottiin yleisesti tutkimuksen tarkoituksesta, siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä haastatteluaineiston luottamuksellisesta käsittelystä (saatekirje liite 1). Lisäksi haastateltavia pyydettiin etukäteen miettimään ja merkitsemään aikajanelle opintojensa aikana kokemiaan merkityksellisiä arviointitilanteita (ennakkotehtävä haastateltaville liite 2). Haastateltavat antoivat suostumuksensa haastatteluun allekirjoittamalla tutkimusluvan (liite 3). Maailmanlaajuisesta pandemiasta johtuneiden

kansallisten liikkumis- ja kokoontumisrajoitusten vuoksi haastattelut toteutettiin etäyhteyksin videohaastatteluina Zoom Video Communications -sovelluksen avulla. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli noin puolen tunnin ja tunti viidentoista minuutin välillä. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin seitsemän tuntia. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan, mikä tuotti yhteensä noin 72 sivua tekstiä. Jokaiselle haastattelulle annettiin numerokoodi (H1-H8), jotta haastatteluihin voidaan viitata tutkimuksen raportoinnissa siten, ettei haastateltavia ole mahdollistaa tunnistaa.

Tässä tutkimuksessa haastatteluissa käytettiin apuna merkityksellisten kokemusten (Critical Incident) tekniikkaa (Tripp, 2012). Ennen haastatteluja opiskelijoita pyydettiin pohtimaan opintojensa aikaisia merkityksellisiä arviointitilanteita ja merkitsemään ne aikajanelle erotellen ne mahdollisuuksien mukaan positiivisiin ja negatiivisiin arviointitilanteisiin. Kyseisille merkityksellisille arviointitilanteille oli oleellista, että opiskelijat kokivat niiden olleen tärkeitä heidän ammatillisen asiantuntijuutensa kehittymisen näkökulmasta. Merkityksellisten kokemusten tekniikan avulla opiskelijoiden kokemuksia on mahdollista analysoida syvällisemmin (Tripp, 2012) ja aikajanelle etukäteen merkityt merkitykselliset arviointikokemukset toimivat osana haastatteluinstrumenttia. Oheisessa kuviossa on havainnollistettu esimerkki tyypillisestä opiskelijoiden piirtämästä aikajaneista, jossa positiiviset arviointitilanteet ovat x-akselin yläpuolella ja negatiiviset sen alapuolella.



Kuvio 1. Esimerkki opiskelijan piirtämästä merkityksellisten arviointikokemusten aikajaneista

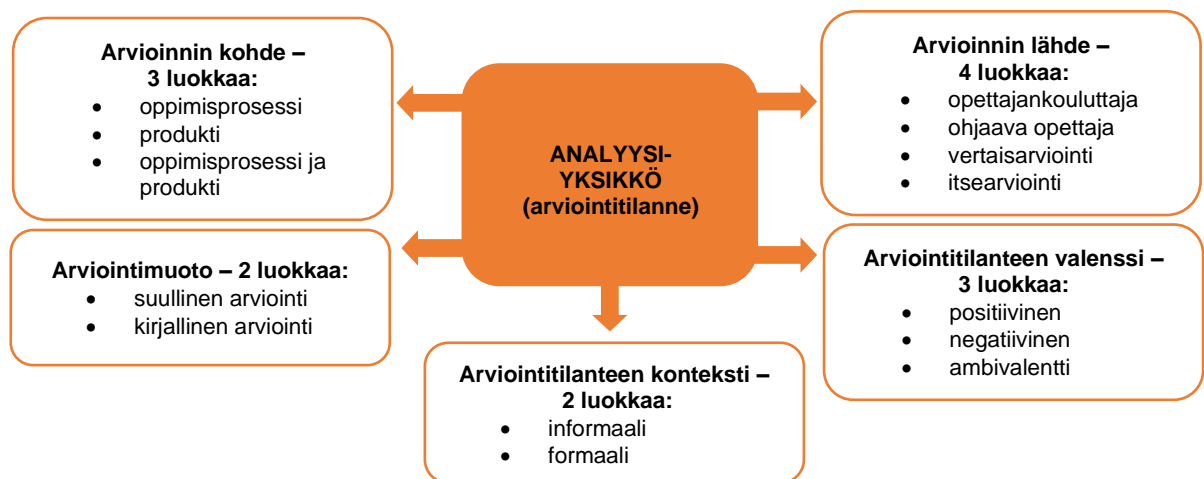
Haastattelurunko muodostettiin aiemman ammatillisen toimijuuden sekä oppimisen arvioinnin kirjallisuuden perusteella (haastattelurunko liite 4). Haastattelurunko rakentui ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien motivaation, minäpystyvyyden ja toimintastrategioiden (Soini ym., 2015) avulla. Haastattelut etenivät haastateltavien itse merkityksellisiksi kokemien arviointilanteiden (Critical Incident) mukaisesti kronologisesti opintojen alusta nykyhetkeen. Kunkin merkityksellisen arviointikokemuksen kohdalla haastateltavia pyydettiin kuvailemaan arviointitilannetta ja kertomaan omin sanoin mikä teki kyseisestä arviointitilanteesta heille merkityksellisen. Tämä jälkeen haastateltaville esitettiin kysymyksiä teemoittain kustakin ammatillisen toimijuuden ulottuvuudesta ja siitä, miten opiskelijat kokivat kunkin arviointitilanteen rakentaneen heidän kokemustaan ammatillisesta toimijuudesta. Haastattelut etenivät haastattelurunkoa seuraten siten, että jokaiseen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuteen liittyvät kysymykset esitettiin kutakuinkin samassa järjestyksessä. Haastateltavilta kysyttiin esimerkiksi mitkä asiat vahvistivat tai heikensivät tunnetta siitä, että he haluavat tulevaisuudessa työskennellä opettajan ammatissa. Haastatteluiden alussa haastateltavilta kysyttiin taustatietoja pääosin heidän opintoihinsa liittyen.

5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoitiin laadullisen teoriaohjaavan eli abduktiivisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tutkittavaan ilmiöön liittyviä osa-alueita on tutkittu aiemminkin, mutta tämän tutkimuksen ainutlaatuisen asetelman vuoksi teoriaohjaava lähestymistapa koettiin luontevaksi. Haastatteluaineiston analysoinnissa abduktiivinen sisällönanalyysi tarkoittaa käytännössä sitä, että analyysi tapahtuu aineiston ehdoilla teorian kulkiessa analyysin rinnalla sen apuna ja sille suuntaa antavana (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Abduktiiviselle sisällönanalyysille tyypillisesti mitään tiettyä teoriaa ei testattu, vaan teoria ohjasi ja auttoi analyysin tekoa jättäen tilaa uusien ajattelutapojen luomiselle (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Sisällönanalyysin tarkoituksen mukaisesti päämääränä oli tiivistää aineisto selkeään muotoon kadottamatta sen sisältöä. Tämä tapahtui siten, että aineisto purettiin ensin pienempiin osiin, käsitteellistettiin ja koottiin lopuksi uudelleen uudella tavalla kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Haastatteluaineistoon lähdettiin tutustumaan litteroinnin jälkeen tarkemmin lukemalla haastatteluja läpi muutaman kerran, jotta aineisto saataisiin hahmotettua kokonaisuudessaan. Läpilukuvaiheessa tekstin lomaan tehtiin myös alustavia merkintöjä haastateltavien esiin nostamista aiheista ja toistuvista teemoista. Abduktiivisen sisällönanalyysin keinoin aineistosta pyrittiin tunnistamaan teoreettisessa viitekehyksessä määriteltäviä ilmiöitä ja käsitteitä niiden edelleen luokitteluun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokonaisvaltaisen aineistoon tutustumisen jälkeen haastatteluita alettiin tarkastella järjestelmällisesti yksi kerrallaan. Kustakin haastattelusta etsittiin haastateltavien esiin nostamia merkityksellisten arviointitilanteiden kuvauksia, jotka muodostivat aineiston analyysiyksiköt. Analyysiyksiköt ovat haastatteluissa ilmeneviä yhden tai useamman lauseen mittaisia tekstisegmenttejä, joista jokaisessa on yksi merkityssisältö (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

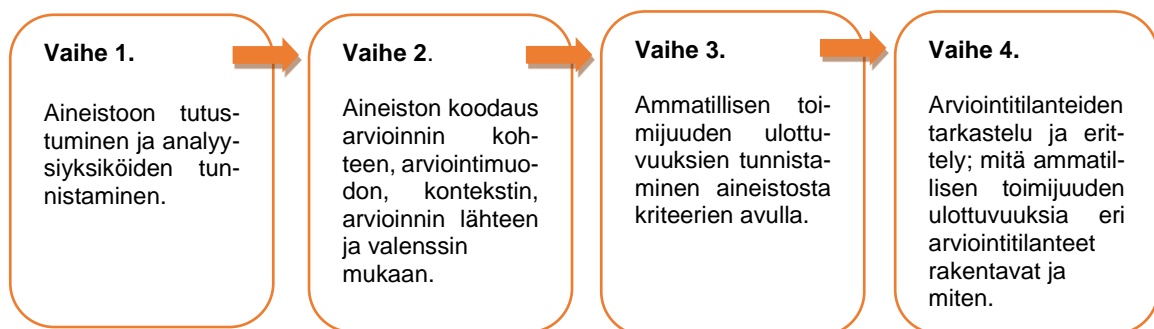
Aineistosta löytyi yhteensä 56 analyysiyksikköä. Haastatteluaineistosta muodostetuissa analyysiyksiköissä kuvattiin muun muassa palautekeskustelutilanteita, opetusharjoittelukokemuksia sekä vertais- ja itsearviointikäytäntöjä. Analyysiyksiköiden tunnistamisen jälkeen ne taulukoitiin ja kukin yksikkö koodattiin sisältonsä perusteella. Analyysiyksiköistä koodattiin arvioinnin kohde (oppimisprosessi, produkti, oppimisprosessi ja produkti), arviointimuoto (suullinen arviointi tai kirjallinen arviointi), arviointitilanteen konteksti (informaali tai formaali), arvioinnin lähde (esimerkiksi opettajankouluttaja tai ohjaava opettaja) sekä arviointitilanteen valenssi (positiivinen, negatiivinen tai ambivalentti). Kuvioon 2 on kuvattu analyysiluokat havainnollistamaan luokitteluprosessia.



Kuvio 2. Analyysiluokat

Analyysin seuraavassa vaiheessa analyysiyksiköitä lähdettiin tarkastelemaan ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien rakentumisen osalta. Ammatillisen toimijuuden teoria ohjasi analyysin tässä vaiheessa. Kullekin ammatillisen toimijuuden ulottuvuudelle eli motivaatiolle, minäpystyvyydelle sekä toimintastrategioille määriteltiin teorian avulla kriteerit, joiden avulla eri ulottuvuudet pystyttiin tunnistamaan aineistosta. Motivaation kohdalla kriteereitä olivat esimerkiksi maininnat halusta, innostuksesta ja toiminnan merkityksellisyydestä tai näiden kielteiset vastineet. Minäpystyvyyden kriteerit täyttyivät puolestaan haastateltavien puhussa pystymisestä, kykenemisestä ja siitä, että heistä on johonkin, tai näiden kielteisistä vastineista. Viimeiseksi toimintastrategioiden kriteereinä toimivat maininnat konkreettisesta tekemisestä ja toiminnasta luokkahuoneessa.

Analyysiyksiköt käytiin läpi uudelleen yksi kerrallaan tavoitteena tunnistaa ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien kriteerit täyttäviä kuvauksia aineistosta. Tämän jälkeen analyysiyksiköistä koodattiin edelleen yhteys motivaatioon (lisääntynyt, vähentynyt, ei vaikutusta), miten motivaatio näkyy, yhteys minäpystyvyyteen (vahvistunut, heikentynyt, ei vaikutusta), miten minäpystyvyys näkyy, yhteys toimintastrategioihin (vahvistunut, heikentynyt, ei vaikutusta) sekä miten toimintastrategiat näkyvät. Kriteerien perusteella analyysiyksiköistä tunnistettiin yhteensä 32 motivaatioon, 34 minäpystyvyyteen sekä 26 toimintastrategioihin liittyvää kuvausta. Analyysin viimeisessä vaiheessa aineistosta tarkasteltiin, millaiset arviointitilanteet näyttivät rakentavan motivaatiota ja millaiset puolestaan rapauttavan sitä. Tämän jälkeen tarkasteltiin, millaiset arviointitilanteet näyttivät vahvistavan minäpystyvyyttä ja mitkä heikentävän sitä. Viimeiseksi tarkasteltiin, millaisia olivat tyypillisesti ne arviointitilanteet, jotka vahvistivat toimintastrategioita ja millaisia olivat puolestaan toimintastrategioita heikentävät arviointitilanteet. Kuvioon 3 on tiivistetty analyysiprosessin vaiheet havainnollistamaan prosessin kulkua.



Kuvio 3. Analyysiprosessin vaiheet

6 Tulokset

Tässä luvussa vastataan ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli millaisia merkityksellisiä arviointitilanteita luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet opintojensa aikana. Tämän jälkeen käsitellään arviointitilanteiden yhteyksiä opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumiseen, täten vastaten toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen.

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat merkitykselliset arviointitilanteet

Aineiston analyysissä tunnistetuista 56 arviointitilanteesta suurimmassa osassa arviointi kohdistui oppimisprosessiin (26), kuten opettajana kehittymiseen ja oppimiseen. Produktiin eli esimerkiksi tenttivastaukseen, tuntisuunnitelmaan tai muuhun tuotokseen kohdistuvia arviointitilanteita tunnistettiin yhteensä 20. Arviointitilanteita, joissa arvioinnin kohteena olivat sekä oppimisprosessi että produkti, tunnistettiin kokonaisuudessaan 10. Aineistosta tunnistetut merkitykselliset arviointitilanteet olivat tyypillisesti suullisia arviointitilanteita (41). Sen lisäksi aineistossa oli muutamia kirjallisia arviointitilanteita (7), arvosanansaamistilanteita (3) sekä itsearviointitilanteita (3).

Merkityksellisistä arviointitilanteista valtaosa (38) oli valenssiltaan positiivisia. Negatiivisia arviointitilanteita aineistosta tunnistettiin 14 ja ambivalentteja 4. Kaikki aineistosta löydetty merkitykselliset arviointitilanteet olivat yhtä lukuun ottamatta tapahtuneet formaalissa kontekstissa, useimmiten jollakin opettajankoulutuksen kurssilla tai harjoittelussa. Monet merkityksellisiksi koetuista arviointitilanteista olivat tapahtuneet tutkittavalle itselleen tärkeän oppiaineen, kuten sivuaineen kurssilla tai opintojen kannalta tärkeän produktin, kuten kandidaatin- tai pro gradu -tutkielman tekemisen aikana.

6.1.1 Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi

Valtaosa tutkittavien raportoimista merkityksellisistä arviointitilanteista oli luonteeltaan oppimisprosessiin kohdistuvia arviointitilanteita. Oppimisprosessiin kohdistuvista arviointitilanteista suurin osa oli tapahtunut opetusharjoittelujaksojen

aikana, jolloin arvioinnin kohteena on ollut opettajana kehittyminen sekä oppiminen ja erilaisten opetustaitojen kehittyminen. Aineistossa positiivinen oppimisprosessiin kohdistuva palaute näyttäytyi kannustavana, keskustelevana, konkreettisenä sekä omaa kehittymistä tukevana. Oppimisprosessiin kohdistuville merkityksellisille arviointitilanteille oli tyypillistä, etteivät arviointitilanteet olleet vain yksittäisiä tapahtumia, vaan palautteensaanti oli jatkuvaa ja palautetta saatiin määrällisesti paljon. Tällaisia jatkuvan palautteensaannin kokemuksia tutkimushenkilöt raportoivat erityisesti liittyen opetusharjoitteluihin, joissa oppimisprosessiin kohdistuvaa palautetta, esimerkiksi omaan opetustilanteiden hallintakykyyn kohdistuvaa palautetta saatiin päivittäin tai useita kertoja viikossa. Konkreettiseen ja yksityiskohtaiseen oppimisprosessiin kohdistuvaan palautteeseen liittyi tutkittavien kokemus siitä, että palautteesta sai paljon irti ja että palautetta oli mahdollista hyödyntää oman toiminnan kehittämiseksi ja oppimiseksi. Tyypillistä oli, että tutkimushenkilöt huomasivat oppimisprosessiin kohdistuvan arviointipalautteen jälkeen omassa toiminnassaan jo tapahtuneen kehityksen, sekä sen missä heidän tulisi vielä kehittyä, kuten yksi haastatelluista kuvaa:

”...just se, et huomas et on kehittyny, että ku oli jääny jo hyvä fiilis sen ekan harjottelun jälkeen niin nyt oli niinku silleen viel edempänä siitä... Sit sen jälkee just tuli semmonen fiilis, et okei et nyt mä niinku tiän tasan tarkkaan et mitä mun pitää sit siel viimesessä harjottelussa viel tehdä, et mitä pitää päästä viel harjottelee lisää.” (H6)

Oppimisprosessiin kohdistuvissa merkityksellisissä arviointitilanteissa palaute oli tyypillisesti keskustelevaa, eli opiskelijat arvioivat myös itse toimintaansa yhdessä palautteenantajan kanssa. Tutkimushenkilöiden mukaan tällaiset arviointitilanteet olivat oppimisen ja kehittymisen kannalta erityisen hedelmällisiä, sillä ne herättivät oman reflektoinnin ja saivat heidät haastamaan ja kyseenalaistamaan omaa ajatteluaan. Erilaiset omaan toimintaan, osaamiseen ja oppimiseen liittyvät oivallukset ja ahaa-elämykset olivat tyypillisiä oppimisprosessiin kohdistuviin merkityksellisiin arviointitilanteisiin liittyen. Monet merkityksellisiksi koetuista oppimisprosessiin kohdistuvista arviointitilanteista olivat tutkimushenkilöiden mielestä erityisen toimivia myös siksi, että niihin liittyi epämurkavuusalueella toimimaan oppiminen. Osa tutkimushenkilöistä toi lisäksi esiin, että he kokivat itsensä ja arvioitsijan välillä vallitsevan erityisen luottamuksellisen suhteen, mikä teki palautteen vastaanottamisesta helpompaa ja miellyttävämpää:

”Ylipäättänsä meil oli tosi hyvä suhde sen ohjaajan kanssa, luottamuksellinen suhde jotenki pystyttiin tosi avoimesti puhua kaikesta nii sit myös siitä arvioinnista, siis että varmaan se luottamuksellinen suhde vaikutti myös siihen miten mä otin sen arvioinnin vastaan, mut tota oli just tosi semmonen et se ohjaaja osas jotenki tarkertuu niihin kaikista tärkeimpiin niinku osa-alueisiin... Sit jotenki oli tosi semmosen positiivisen kautta aina, et niinku ei jääny ikinä semmonen olo, et ois tehny jotain väärin vaa nimenomaan jäi semmonen olo, et halua sen palautteen ja halua sen avulla kehittää itteään.” (H7)

Negatiiviset oppimisprosessiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet puolestaan näyttäytyivät aineistossa opiskelijaa aliarvioivina, irrelevantteina tai perusteettomina. Myös rakentavan ja kannustavan palautteen puute koettiin oman kehittymisen kannalta haitalliseksi. Erityisen ikäviksi tutkimushenkilöt kokivat oppimisprosessiin kohdistuvat arviointitilanteet, joissa negatiivissävyinen palaute annettiin muiden opiskelijoiden läsnä ollessa tai palautetilanne koettiin hierarkkisesti ylhäältä alaspäin suuntautuvaksi:

”Se niinku se mejän ope, joka siis ottaen huomioon et meil on siis aika korkeesti koulutettu, joku statuksen omaava, meilhän on tosi alisteinen siinä se suhde siin tilanteessa, nii sit se ope niinku suorastaa must tuntu et se niinku, sen ilme oli melkee niinku sellanen halveksiva tai sellanen, joka ilmotti että ei... Et se ei niinku yhtää ymmärtäny ja se lähti samantien sielt ylhäältä päin mun mielest niinku pommittaa aika niinku julmastiki...” (H4)

Valtaosa merkityksellisistä oppimisprosessiin kohdistuvista arviointitilanteista oli positiivisia (18) ja noin kolmasosa negatiivisia (8) tilanteita. Oppimisprosessiin kohdistuvan arvioinnin kontekstina oli 16 tapauksessa harjoittelu ja 9 tapauksessa opettajankoulutuksen kurssi. Yksi oppimisprosessiin kohdistuvista arviointitilanteista oli informaali lounaalla käyty keskustelutilanne. Oppimisprosessiin kohdistuvan arvioinnin lähteenä oli useimmiten ohjaava opettaja (17). Opettajankouluttaja mainittiin palautteen antajana vain neljä kertaa, vertaisarviointi kolmesti ja itsearviointi kahdesti. Taulukkoon 1 on kuvattu em. asiat kootusti.

Taulukko 1. Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi

	Positiivinen arviointitilanne	Negatiivinen arviointitilanne	Yhteensä (f)
Informaali konteksti	1	-	1
Kontekstina opetusharjoittelu	11	5	16

Kontekstina opettajan-koulutuksen kurssi	6	3	9
Arvioinnin lähteenä ohjaava opettaja	12	5	17
Arvioinnin lähteenä opettajankouluttaja	1	3	4
Vertaisarviointi	3	-	3
Itsearviointi	2	-	2

6.1.2 Produktiin kohdistuva arviointi

Aineistosta tunnistetuissa produktiin kohdistuvissa arviointitilanteissa arvioinnin kohteena oli esimerkiksi tenttivastaus, essee, tuntisuunnitelma, tutkielma tai muu tuotos. Kaikki produktiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet olivat tutkimushenkilöiden kuvauksen mukaan tapahtuneet teoreettisella opettajankoulutuksen kurssilla tai kandidaatin/maisterin tutkielman kirjoittamisen aikana. Positiivinen produktiin kohdistuva merkityksellinen arviointi näyttäytyi aineistossa vuorovaikutuksellisenä, hyvin perusteltuna, henkilökohtaisena sekä monipuolisena. Tutkimushenkilöt arvostivat suullista produktiin kohdistuvaa arviointipalautetta, sillä se koettiin henkilökohtaiseksi sekä yksityiskohtaiseksi. Produktien, kuten tenttivastauksien tai esseiden, arvioinnin kohdalla tutkimushenkilöt pitivät tärkeänä, että pelkän arvosanan saamisen lisäksi arvosanalle saatiin suulliset tai kirjalliset perustelut. Erityisen hyödylliseksi tutkimushenkilöt kokivat produktiin kohdistuvan palautteen, joka auttoi heitä viemään työtänsä eteenpäin, joka oli kohdennettua, ja joka vastaanotettiin pian arvioitavan tuotoksen valmistuttua:

”...jokasen osapalautuksen jälkeen ennenku seuraavat palautukset oli tyylin viikon päästä ehit saada jo aiemmasta palautetta, hei että tää ja tää oli täs hyvää, että kiinnitä vielä vaikka otsikoiden nimiin tai muihin huomiota... Nii se vaikutti motivaatioon niinku tehä niit tehtävii sit autto selkeesti, tuli selkee kuva et hei missä on niinkun onnistunu.” (H2)

Aineistossa korostui myös tutkimushenkilöiden positiivinen kokemus produktiin kohdistuvasta vertaispalautteesta, jossa palautetta saatiin useilta eri opiskelijoilta mahdollistaen palautteen saamisen useista eri näkökulmista. Tutkimushenkilöt kokivat tällöin, että palautetta saatiin määrällisesti paljon, minkä koettiin herättävän ja tukevan oman oppimisen reflektointia. Tutkimushenkilöt toivat esiin myös kurssin tavoitteiden, opettajien sisältöjen sekä arvioinnin linjakkuuden

merkityksen. Mikäli tavoitteet, sisällöt ja arviointi eivät olleet keskenään linjassa, oli arviointikokemus usein negatiivinen ja turhauttava, kuten yksi tutkimushenkilöstä kuvaa:

”...oli tosi epäselvät ohjeet niinku ylipäättänsä, nii sit ku meil opiskelijoilla ei ollu tavoitteet selvillä tarpeeks hyvin, niin sit mun mielestä se ei myöskään voi antaa semmosta palautetta mikä ei kohtaa niiden tavoitteiden kanssa, nii sit se niinku, mun mielest se oli niinku epäonnistunu se palautteen anto kyl siin vaiheessa... Mä koen mä en just saanu mitään niinku irti siit kurssista koska se palaute oli niin niinku surkeeta.” (H7)

Negatiivinen produktiin kohdistuva merkityksellinen arviointipalaute näyttäytyi linjakkuuden puuttumisen lisäksi pintapuolisena, epäkehittävänä ja kohtuuttoman ankarana. Negatiivisina kuvattiin etenkin kokemukset kohtuuttoman ankaran arviointipalautteen vastaanottamisesta muiden opiskelijoiden läsnä ollessa. Negatiiviset produktiin kohdistuvat vertaisarviointikokemukset liittyivät myös kokemukseen arviointimenetelmän epätarkoituksenmukaisuudesta:

”Siel jotenki täytettiin ihan hirveen paljon sellasii vertaispalautelomakkeita, niinku joka ikisen jutun yhteydessä... Iha väkisin koitti aina keksii jotain niinku palautetta annettavaks, nii must tuntu et se ei niinku kehittäny ketään... Tommonen vertaispalautekin, ni ei sitä niinku tavallaa vaan sen palautteen antamisen takii pitäis antaa, vaa sil pitäis olla niinku aina joku tarkoitus tai syy tai sillee, et jos se on vaa niinku palautetta palautteen takii et voidaan laittaa rasti seinää, et nyt ollaa käytetty vertaispalautetta täl kursilla, ni sit se on niinku ihan yhdentekevää.” (H1)

Myös pelkän arvosanan saaminen koettiin pääosin negatiivisena produktiin kohdistuvana arviointitapana. Arvosanan saamisen osalta tutkimushenkilöt toivat esille, että arvosanat antavat yksipuolisen kuvan osaamisesta eivätkä ne heidän kokemuksensa mukaan edistä oppimista. Arvosanan saaminen näyttäytyi aineistossa oppimisen kannalta ongelmallisena, sillä arvosana ei tutkimushenkilöiden mukaan kerro heille opiskelijana, missä heidän tulisi kehittyä tai mitä he voisivat tehdä kehittyäkseen. Osa tutkimushenkilöistä myös kyseenalaisti arvosanojen toimivuuden todellisen osaamisen mittarina ja suhtautui siksi välinpitämättömästi arvosanoihin. Arvosanojen luotettavuutta osaamisen mittarina epäiltiin etenkin silloin, kun esiintyi ristiriita tutkimushenkilön saaman arvosanan sekä hänen oman koetun osaamisensa tai panostuksensa välillä. Arvosanan saaminen ilmeni aineistossa osittain ristiriitaisena kokemuksena, sillä samaan aikaan kun tutkimushenkilöt raportoivat välinpitämättömyyttä arvosanoja kohtaan ja kritisoivat

arvosanojen antamista osaamisen tunnustuksena, he kuitenkin tunnistivat myös hyvien arvosanojen positiivisen vaikutuksen:

”Oonhan mä kasvanu maailmassa ja yhteiskunnassa, jossa numeroilla on niinku tämän mittaava, jonkunlainen tämmönen tota arvot, ja periaatteessa aina ollu ihan hyvä koulussa... Tottakai valehtelin jos sanoisin, ettei jotkut hyvät arv sanat miellytä.” (H2)

Valtaosa merkityksellisistä produktiin kohdistuvista arviointitilanteista oli positiivisia (12). Negatiivisia arviointitilanteita raportoitiin viisi ja ambivalentteja tilanteita kolme. Merkityksellisen produktiin kohdistuvan arvioinnin kontekstina oli 16 tapauksessa opettajankoulutuksen kurssi ja neljässä tapauksessa kandidaatin- tai maisterintutkielman tekemistä tukeva seminaari. Produktiin kohdistuvan arvioinnin lähteenä oli useimmiten opettajankouluttaja (11) ja lähes yhtä monessa tapauksessa vertaisarviointi (10). Taulukkoon 2 on kuvattu em. asiat kootusti.

Taulukko 2. Produktiin kohdistuva arviointi

	Positiivinen arviointi-tilanne	Negatiivinen arviointi-tilanne	Ambivalentti arviointi-tilanne	Yhteensä (f)
Kontekstina opetusharjoittelu	-	-	-	-
Kontekstina seminaari	3	1	-	4
Kontekstina opettajankoulutuksen kurssi	9	4	3	16
Arvioinnin lähteenä ohjaava opettaja	1	-	-	1
Arvioinnin lähteenä opettajankouluttaja	5	4	2	11
Vertaisarviointi	8	1	1	10
Itsearviointi	-	-	-	-

6.1.3 Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva arviointi

Aineistosta tunnistettiin yhteensä 10 merkityksellistä arviointitilannetta, joissa arviointi kohdistui sekä oppimisprosessiin että produktiin. Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvassa merkityksellisessä arviointipalautteessa yhdistyivät

molempien positiiviset elementit. Tällainen arviointi oli tyypillisesti kannustavaa, keskustelevaa sekä henkilökohtaista. Tutkimushenkilöt raportoivat sekä oppimisprosessiin että produktiin kohdistuvaa palautetta saadessaan, että he kokivat todella tulleen kohdatuiksi ja kuulluiksi. Oppimisprosessiin ja produktiin samanaikaisesti kohdistuva arviointi oli joissain tapauksissa kurssin toteutusta läpileikkaava käytäntö yksittäisen arviointitilanteen sijaan. Tällaista jatkuvaa dialogista arviointia pidettiin erityisen hedelmällisenä oman oppimisen ja kehittymisen kannalta:

"Siin oli niinku sellast jatkuvaa sellast et "hei hyvä pointti, mut mä ajattelen näin" ja sit myös vähä sellast niinku kyseenalaistusta, et "mä en niinku oikee ymmärrä miks sä ajattelet noi", ja siin pääs niinku oikeesti sillain pohtimaan et mihin se nyt liittyy, et miks mä koen näin tai miks mul heräs tämmönen tunne ku mä luin tota artikkelii, ja se oli ehkä enemmän sillee niitten kurssilaisten kesken semmost niinku joka suuntaan kulkevaa palautetta ja keskustelua, mut sit se kurssin vetäjä otti aina niinku välil osaa ja jotenki niinku siit jäi silleen tosi tosi hyvä fiilis." (H1)

Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvan merkityksellisen palautteen koettiin parhaimmillaan myös herättävän opiskelijan oman reflektoinnin sekä laajentavan ja vahvistavan opiskelijan omaa ajattelua. Positiivisen oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvan palautteen ollessa tutkimushenkilöiden kokemuksen mukaan riittävän selkeää ja konkreettista auttoi se silloin palautteen siirtämisessä oman toiminnan kehittämiseen. Tutkimushenkilöt kokivat oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvan palautteen erityisen positiivisena silloin, kun se kohdistui ja tuki heidän henkilökohtaisia vahvuuksiaan, kuten luovuutta:

"Tämmönen luova kokeilu ja sit tota sen jälkee aina ku oli yks ryhmä vetäny omansa, nii sit oli aina semmone koko porukan keskustelu tai joku arviointi homma siit et miten tää nyt meni ja voisko tätä käyttää oikeesti oppilaiden kanssa... Se opettaja oli aina ihan tosi sillee niinku fiiliksissä ja silleen et vähän oli hyviä ideoita ja tästä vois lähtee kehittämää... Et sai jotain inspiraatioo silleen siitä...et sitte niinku jatkossaki justinsa uskaltaa miettii vähä semmosii hullujaki ideoita, koska vaik ne itest tuntuis vähä sillee hankalilta tai tyhmiltä nii yleensä sillee sit ne osallistujat ainaki on tosi innoissaan, ku pääsee tekee vähä jotain uutta." (H6)

Yksi tutkimushenkilöistä toi esiin myös oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvan itsearvioinnin haasteellisuuden. Itsearvioinnin haasteellisuus tuli esiin silloin kun itsearviointiin ei koettu olevan riittäviä taitoja, jolloin siitä ei myöskään koettu olevan hyötyä oppimisen ja kehittymisen kannalta:

”Tavallaan siin jotenki jätettiin niin paljon tilaa sellaselle itseanalysoinnille ja itsereflektoinnille, et must tuntu siin vaihees, et ei ollu ehkä viel valmiuksii sellaseen niinkun oman toiminnan tarkkailuun ilman et kukaan niinku ohjaa sitä, niin sit se jäi vähä niinku, tuntu silleen oppimisen kannalt vähän heitteillejätöltä... Mitä pidemmälle opinnot on menny niin sit sitä enemmän osaa ottaa vastuuta omasta opiskelusta ja niinku oman oppimisen arvioinnista ja tälläsestä, niin et se oli varmaan vaan liian varhasessa vaiheessa siin vielä...” (H8)

Lähes kaikki merkitykselliset sekä oppimisprosessiin että tuotteeseen kohdistuvat arviointitilanteet olivat positiivisia (8). Negatiivisia ja ambivalentteja arviointitilanteita raportoitiin molempia vain yksi. Merkityksellisen oppimisprosessiin ja tuotteeseen kohdistuvan arvioinnin kontekstina oli viidessä tapauksessa harjoittelu, neljässä tapauksessa opettajankoulutuksen kurssi ja yhdessä tapauksessa kandidaatin- tai maisterintutkielman tekemistä tukeva seminaari. Oppimisprosessiin ja tuotteeseen kohdistuvan arvioinnin lähteenä oli useimmiten vertaiset (6), kolmessa tapauksessa opettajankouluttaja ja ohjaava opettaja, ja yhdessä tapauksessa itsearviointi. Arvioitsijoiden määrä ylittää tapauksien kokonaismäärän, sillä muutamassa tapauksessa arvioinnin lähteenä oli samanaikaisesti esimerkiksi sekä vertaiset että opettajankouluttaja. Taulukkoon 3 on kuvattu em. asiat kootusti.

Taulukko 3. Oppimisprosessiin ja tuotteeseen kohdistuva arviointi

	Positiivinen arviointi- tilanne	Negatiivinen arviointi- tilanne	Ambivalentti arviointi- tilanne	Yhteensä (f)
Kontekstina opetusharjoittelu	4	1	-	5
Kontekstina seminaari	1	-	-	1
Kontekstina opettajankoulu- tuksen kurssi	3	-	1	4
Arvioinnin lähteenä ohjaava opettaja	2	1	-	3
Arvioinnin lähteenä opetta- jankouluttaja	3	-	-	3
Vertaisarviointi	6	-	-	6
Itsearviointi	-	-	1	1

6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet

Luokanopettajaopiskelijoiden motivaatio näyttäytyi aineistossa haluna tulla paremmaksi opettajaksi, haluna oppia ja kehittää itseään sekä haluna tehdä laadukasta opetusta. Kaikki tutkimushenkilöt raportoivat lisääntyneestä halusta toimia opettajana vähintään kerran haastattelunsa aikana. Useiden tutkimushenkilöiden kohdalla motivaatio näyttäytyi myös kokemuksena siitä, että he ovat oikealla tiellä; oikealla alalla. Motivaatio näyttäytyi aineistossa lisääntyneen tekemisen ja oppimisen halun lisäksi tekemisestä nauttimisena, mielenkiintona, innostuksena ja inspiroitumisena:

”...Me tietysti oltii nii innoissamme, et me unohdettii ilmottautuu niiden sijaislistalle, mut kyl mä olin heti sillee, et nyt pitää päästä tekee lisää sijaisuuksia et pääsee niinku tekemää asioita.” (H6)

Motivaatio ilmeni myös tutkimushenkilöiden kuvauksina tekemisen ja opettajuuden merkityksellisyyden kokemuksen lisääntymisestä, omien tavoitteiden selkiytymisenä sekä opettajan työhön sitoutumisen lisääntymisenä. Motivaation vähentyminen puolestaan ilmeni merkityksellisyyden kokemuksen vähentymisenä tai sen puuttumisena sekä vähentyneenä haluna toimia opettajan ammatissa tulevaisuudessa.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys näyttäytyi aineistossa tutkimushenkilöiden kokemuksena siitä, että he pystyvät tulevaisuudessa toimimaan opettajan työssä, mikä ilmeni muun muassa lisääntyneenä itseluottamuksena ja vahvistuneena luottamuksena omiin kykyihin sekä omaan osaamiseen. Useat tutkimushenkilöt raportoivat lisääntyntä uskoa itseensä, kompetenssin tunteen vahvistumista sekä voimistunutta tunnetta siitä, että he pärjäävät ammatillisesti. Lisääntynyt pärjäämisen tunne ilmeni muun muassa tutkimushenkilön kokemuksena siitä, että hän pystyy selviytymään hankalistakin tilanteista tai että hän pystyy toimimaan opettajana, vaikka ei olisikaan täydellinen kaikessa:

” Et tota kun musiikki ei oo semmonen missä mä kokisin niinku opettajana jotenki kykeneväni antaa iha hirveesti... Mut kyl se (palaute) niinku kasvatti semmost kompetenssii siihen.” (H1)

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys näyttäytyi monien tutkimushenkilöiden kohdalla myös kokemuksena siitä, että he pystyvät kehittymään ja kehittämään itseään opettajina. Osa tutkimushenkilöistä raportoi minäpystyvyysuskomustensa vahvistuneen tilanteissa, joissa he havaitsivat muidenkin tekevän toisinaan virheitä; etteivät muutkaan ole aina täydellisiä. Sen sijaan tutkimushenkilöiden heikot minäpystyvyysuskomukset tai minäpystyvyyden heikentyminen näyttäytyi aineistossa epävarmuuden tuntemuksina, oman osaamisen riittämättömyyden tuntemuksina ja epäilyinä siitä, että pärjäisikö opettajan työssä sittenkään:

”...Siin tuli vähä semmonen olo, että pärjäänks mä kuitenkin, jos mun ideat meni iha mönkään.” (H7)

Luokanopettajaopiskelijoiden toimiminen ja strategiat näyttäytyivät aineistossa oman toiminnan suunnitteluna, reflektointina sekä reagoitina erilaisiin luokahuonetilanteisiin. Monet tutkimushenkilöt raportoivat kiinnittävänsä enemmän huomiota siihen, miten he toimivat luokahuonetilanteissa sekä siihen, miten he haluaisivat tai eivät haluaisi toimia. Toimintastrategioiden vahvistuminen ilmeni muun muassa lisääntyneenä huomionkiinnittämisenä omaan puheeseen, ohjeistamiseen, oppilaiden vastauksiin reagointiin sekä liikkumiseen luokahuoneessa. Toimintastrategioiden vahvistuminen ilmeni myös oppilaiden toiminnan tarkkailuna ja päätelmien tekemisenä muun muassa oppilaiden toiminnan syistä. Tutkimushenkilöt raportoivat myös kiinnittävänsä enemmän huomiota omiin manee-reihinsa ja opetustapoihinsa sekä reflektoivansa sitä, miksi he toimivat opetustilanteissa tietyllä tavalla. Vahvistuneet toimintastrategiat näyttäytyivät lisääntyneenä hallinnan tunteena muun muassa oman opettajapuheen ja itseilmaisun suhteen, kuten yksi tutkimushenkilöistä kuvaa:

”Mä oon sen jälkee niinku kiinnittäny ihan hirveesti huomiota siihen, et miten mä reagoin niihi vastauksi, ja et mitä mä sanon sen jälkee ja just sitä, et mä en niinku jyräis sen oppilaan vastauksen yli. Ja sit niinku ton keskustelun jälkee jotenki mul oli sellai tunne niinku, et mä hallitsen jotenki enemmän sitä, et miten mä puhun siel luokahuoneessa ja miten mä ilmaisen itteeni selkeesti ja miten mä niinku jotenki sil omal puheella tuen niitä oppilaiden vastauksia.” (H1)

Toimintastrategioiden vahvistuminen näyttäytyi aineistossa myös tutkimushenkilöiden kokemuksena erilaisten opetustilanteeseen vaikuttavien tekijöiden

tiedostamisesta sekä oman käyttöteorian vahvistumisesta. Toimintastrategioiden heikentyminen puolestaan ilmeni aineistossa oman toiminnan vaikutuksien kyseenalaistamisena. Osa tutkimushenkilöistä koki, että luokkahuoneessa asiat tapahtuvat kuten tapahtuvat riippumatta heidän omasta toiminnastaan, suunnitelmistaan ja ratkaisuistaan.

6.3 Arviointitilanteiden luonne ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet

Osa tutkimushenkilöiden raportoimista merkityksellisistä arviointitilanteista oli yhteydessä kaikkien kolmen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden rakentumiseen ja osa puolestaan ainoastaan jonkin tietyn ulottuvuuden rakentumiseen. Erityisesti oppimisprosessiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet osoittautuivat olevan yhteydessä kaikkien kolmen toimijuuden ulottuvuuden rakentumiseen. Produktiin kohdistuvat ja sekä oppimisprosessiin että produktiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet eivät olleet yhtä selkeästi yhteydessä ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien rakentumiseen. Taulukossa 4 on ristiintaulukoimalla havainnollistettu arviointitilanteiden luonteen ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien yhteydet, joita tarkastellaan lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

Taulukko 4. Arviointitilanteen luonteen yhteys ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin

	Motivaatio	Minäpystyvyys	Toimintastrategiat	Yhteensä (f / %)
Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi	17	22	12	51 / 56%
Produktiin kohdistuva arviointi	10	7	8	25 / 27%
Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva arviointi	5	5	6	16 / 17%
Yhteensä (f / %)	32 / 35%	34 / 37%	26 / 28%	92 / 100%

6.3.1 Oppimisprosessiin kohdistuva arviointi luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentajana

Oppimisprosessiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet osoittautuivat aineistossa olevan kaikkein selkeimmin yhteydessä kaikkien kolmen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden rakentumiseen. Oppimisprosessiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista 17 oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden motivaatioon. Näistä kahdessa tapauksessa yhteys oli negatiivinen. Kaikki luokanopettajaopiskelijoiden motivaatioon yhteydessä olleet arviointitilanteet olivat yhtä itsearviointitilannetta lukuun ottamatta suullisia arviointitilanteita, jotka muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olivat opetusharjoittelussa ohjaavalta opettajalta saatua palautetta.

Harjoittelujaksojen aikana tutkimushenkilöiden motivaatioon yhteydessä ollut palaute oli tyypillisesti formatiivista ja nopeasti oppimisprosessia seuraavaa, esimerkiksi opetustuokion tai harjoittelupäivän päätteeksi saatua palautetta. Motivaatioon yhteydessä olleelle oppimisprosessiin kohdistuvalle palautteelle oli tunnusomaista keskusteleva, kannustava ja rakentava ote. Tutkimushenkilöiden motivaatiota lisännyt palaute vastaanotettiin lähes yksinomaan opetustilanteissa, joissa opiskelija toimi oikeissa opettajan työhön kuuluvissa tilanteissa, kuten suunnitteli ja toteutti oppitunnin oppilaille. Tutkimushenkilöiden halua toimia opettajana tulevaisuudessa sekä halua oppia ja kehittyä lisäsivät erityisesti nopeasti arvioitavan oppimisprosessin jälkeen tapahtuneet keskustelevat ja refleктоivat arviointitilanteet:

”Joo kyl mä sanoisin et niis on ollu ehkä kaikista eniten tai niinku suurin merkitys toistaseks, tai ainaki tohon mennessä, et sit kun oli vaik ollu onnistunu oppitunti ja sit niinku keskusteli siitä, mitkä asiat oli ollu hyvii ja näin ja ku arvioitiin sitä niinku, et miten on menny niin se kyl ehottomasti ruokki sitä, et halua niinku toimii opettajana tulevaisuudessa ja toisaalt sit seki et jos joku meni huonommin nii tavallaan se, et siit pääs keskustelea ja miettii nii jälleen se ruokki sitä halua, et halua tehdä jotain paremmin ja halua kehittyä.” (H8)

Tutkimushenkilöiden motivaatioon kielteisesti vaikuttaneet merkitykselliset arviointitilanteet vähensivät heidän kokemuksensa mukaan halua työskennellä tulevaisuudessa opettajana ja saivat epäilemään, oliko opettajan työ sittenkään heille oikea ala. Tutkimushenkilöiden motivaatiota vähentäneet arviointitilanteet olivat

kaikki valenssiltaan negatiivisia arviointitilanteita. Tällaisille arviointitilanteille tyyppillistä oli keskustelun puute, eli tutkimushenkilöt kokivat, ettei heillä ollut mahdollisuutta saada ääntään kuuluviin palautekeskustelussa. Motivaatioon negatiivisesti vaikuttaneissa palautetilanteissa koettiin myös, ettei palautteelle saatu riittäviä perusteluja, eivätkä tutkimushenkilöt palautetilanteen jälkeen olleet varmoja mitä he olivat tehneet väärin tai mitä he voisivat tehdä kehittyäkseen:

”Se ei perustellu millään tavalla miks tää on vaik väärin tai miks tää ei kelpaa, vaan se sano vaan et älkää tehkö noin vaan tehkääki näin, nii sit se niinku jäi kysymysmerkiksi ylipäättänsä, et mikä siin oli väärää tai mikä siin ei kelvannu... Näis tilanteissa ei saatu mitään kehitysehdotusta periaattees, et mitä me voitais kehittää itessämme, tai että mitä me voitais ens kerralla tehdä eri tavalla, nii sit se niinku tuli vähän semmonen olo, et ei anneta tilaa kehittyä... Niin se oli vähän sillee, ei nyt hirveesti, mut kyl siin hetken niinku aatteli, et onks tää nyt sit se oma homma kuitenkin.” (H7)

Oppimisprosessiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista 22 oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen. Näistä kolmessa tapauksessa tutkimushenkilö raportoi minäpystyvyytensä heikentyneen. Kaikki minäpystyvyyteen yhteydessä olleet merkitykselliset arviointitilanteet olivat kahta itsearviointitilannetta lukuun ottamatta suullisia arviointitilanteita. Minäpystyvyyteen yhteydessä olleista arviointitilanteista noin puolet oli opetusharjoittelun aikaisia arviointitilanteita (14) ja puolet opettajankoulutuksen kurssien aikana tapahtuneita arviointitilanteita (8). Toisin kuin motivaation kohdalla valenssiltaan negatiivisilla arviointitilanteilla ei ollut yksinomaan kielteinen vaikutus ammatillisen toimijuuden rakentumiseen, vaan tutkimushenkilöt raportoivat useissa negatiivisiksi kokemissaan arviointitilanteissa minäpystyvyyssuskomustensa vahvistuneen. Tällaisille arviointitilanteille oli tyypillistä, että tutkimushenkilöt kokivat saamansa palautteen merkityksettömäksi tai kohtuuttoman kielteiseksi suhteessa omaan koettuun osaamiseensa. Epäonnistuneeksi tai epärealistiseksi koetun arvioinnin seurauksena tutkimushenkilöt raportoivat luottamuksensa omaan arviointikykynsä sekä osaamiseensa vahvistuneen.

Tutkimushenkilöt raportoivat pystyvyytensä, itseluottamuksensa, kompetenssin tunteensa sekä luottamuksensa omaan osaamiseen kasvaneen erityisesti käytännönläheisissä tilanteissa, kuten opetusharjoittelussa tai käytännöllisellä kursilla tapahtuneissa arviointitilanteissa. Minäpystyvyyttä vahvistaneissa arviointitilanteissa palaute koettiin hyvin perustelluksi, reflektoitavaksi sekä formatiiviseksi.

Myös tutkimushenkilöiden kokemien epäonnistumisten jälkeen ohjaavalta opettajalta tai opettajankouluttajalta saadun poikkeuksellisen kannustavan palautteen koettiin kasvattavan kompetenssin tunnetta. Erityisesti tutkimushenkilön arvostamalta auktoriteetilta saatu kannustava palaute vaikutti positiivisesti minäpystyvyyteen:

”Kun kuuli siit niinkun just tältä konkarilta et on mennä hyvin ja et mikä meni hyvin tai mis on parannettavaa, nii ehottomasti niinku tuli tavallaa semmosii minäpystyvyyden tuntemuksii siinä ja sit toisaalta ruokki sitä nälkää et miten tekee ens kerralla paremmin... et sit tavallaan ku se koko prosessi oli ohi ja tietty nää keskustelut ku puhutaan siit arvioinnista erityisesti niin kyl siit tuli joo sellanen tunne että pystyy tekemään paremmin ja tavallaan tietää niit ratkasui.” (H8)

Tutkimushenkilöiden minäpystyvyyttä vahvistaneille merkityksellisille arviointitilanteille oli tunnusomaista rohkaiseva, salliva ja tukeva ilmapiiri. Minäpystyvyyden uskomusten raportoitiin vahvistuneen arviointitilanteissa, joissa tutkimushenkilöt kokivat, ettei virheille tai erilaisille näkemyksille naureta eikä niitä tuomita. Erityisen positiivinen vaikutus minäpystyvyyteen oli arviointitilanteilla, joissa arvioitsija aktiivisesti rohkaisi opiskelijoita kokeilemaan uusia asioita ja haastamaan itseään, eikä alleviivannut epäonnistumisia vaan antoi tunnustusta parhaansa yrittämisestä ja kokeilemisesta, kuten yksi tutkimushenkilöistä kuvaa:

”Toi anto aika vapaat kädet ja sit se oli niinku tosi innoissaa meidän ideoista eikä ollu sillee et no, onks tää nyt hyvä idea et kannattaaks näin tehdä, ja sitte jos välillä joku meni silleen et ei niinku mennä täydellisesti, nii sit se kuitenkin ei koskaa sanonu että no menipäs nyt huonosti tai mites nyt näin tapahtu, vaan se sano sen sillai et ei koskaan ees jääny semmost fiilistä et ois mennä huonosti tai niinku pieleen, vaan et aina jotenki se sai sen kuulostaa siltä, et no ”tänää nyt meni näin, mutta hei tästä nyt opittiin tämmöstä asiaa ja tää nyt on hyvä juttu” -tyyppisesti... Tos ku piti ite eka suunnitella se ja sit toteuttaa se ja kaikki ja sitten ku sai niinku kannustusta ja kehuja, niin sit se oli sillee et niinku tuntu, että nyt mä niinku oon oikeel alalla, että niinkun tuli semmonen tunne et pärjää.” (H6)

Tutkimushenkilöiden minäpystyvyyttä heikentäneissä merkityksellisissä arviointitilanteissa puolestaan palaute oli ylhäältä alaspäin suuntautuvaa, kohtuuttoman negatiivista sekä epäonnistumisia korostavaa, mikä sai tutkimushenkilöt tuntemaan, ettei heidän osaamisensa ole riittävää eivätkä he pärjäisi opettajan työssä:

”Ne palautehetket oli vähän semmosii, että ”olen nyt vaan hiljaa ja kuuntelen”, kun sielt ei tullu mitään semmost rakentavaa tai kannustavaa... Siin ois ollu mahdollisuus sillä opella niinkun vahvistaa meil ehkä semmosta että, koska (kyseisen oppiaineen) opeja tarvitaan, kukaan ei halua opettaa sitä, nii sil ois ollu mahdollisuus vahvistaa sitä et okei

me ehkä halutaan, mut tota lähinnä mul on semmone niinku tunne että en mä ees osais opettaa (kyseistä oppiainetta), koska sen kommentit oli semmosii.” (H6)

Oppimisprosessiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista kaksitoista oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategioihin. Toimintastrategioihin yhteydessä olleista arviointitilanteista ainoastaan yksi vaikutti kielteisesti toimintastrategioiden rakentumiseen, muissa arviointitilanteissa vaikutus toimintastrategioihin oli niitä vahvistava. Kaikki toimintastrategioita rakentaneet arviointitilanteet olivat suullisia arviointitilanteita, joista seitsemän oli opetusharjoittelun aikana tapahtuneita ja viisi teoreettisten kurssien aikana tapahtuneita arviointitilanteita.

Tutkimushenkilöt raportoivat toimintastrategioidensa vahvistuneen tyypillisesti arviointitilanteissa, joissa he kokivat yleisen ilmapiirin olleen kannustava ja positiivinen. Toimintastrategioita vahvistava palaute oli tyypillisesti hyvin konkreettista ja yksityiskohtaista tekemiseen kohdistuvaa palautetta. Tutkimushenkilöt kokivat etenkin yksittäiseen toimintaan, kuten puheeseen tai liikkumiseen kohdennetun palautteen vahvistaneen toimintastrategioitaan. Eräs tutkimushenkilöstä kuvaa toimintastrategioiden vahvistumista yksityiskohtaisen ja kohdennetun palautteen kautta näin:

”Mä koen, et tavallaa niinku lähtötaso oli ihan nolla siinä ekassa harkassa ja sitte tavallaa kaikki tämmösetki puheeseen liittyvät seikat nii ei meillä oltu niinku käsitelty vielä opinnoissa näin yksityiskohtasia asioita, nii ei osannu tavallaa ees kiinnittää huomiota tai ku tämmönenki seikka vois olla niinku tärkeä siinä opetustilanteessa, et sitte niinku laitto ajattelemaa, että mitä kaikkee se opetustilanne niinku oikeesti pitää sisällään ja et mitkä kaikki niinku tekijät siihe opetustilanteeseen voi vaikuttaa ylipäätään... Sit alko niinku sit ku ohjas lisää noit oppitunteja, nii alko kiinnittää niinku siihen huomiota että miten puhuu ja miten kuuntelee niitä oppilaita ja näin, että kyl se niinku meni ehkä käytäntöön myös se palaute.” (H3)

Toimintastrategioiden vahvistuminen näyttäytyi aineistossa useiden tutkimushenkilöiden kohdalla oman toiminnan reflektoinnin lisääntymisenä. Tyypillisesti arviointitilanteet, joissa saatu palaute koettiin epäreiluksi, irrelevantiksi tai jotka herättivät poikkeuksellisen voimakkaita tunteita, saivat tutkimushenkilöt pohtimaan sitä, miten he itse opettavat ja toimivat eri tilanteissa näin ollen vahvistaen heidän toimintastrategioitansa.

Toimintastrategioiden heikentyminen oppimisprosessiin kohdistuvissa merkityksellisissä arviointitilanteissa ei noussut tämän tutkimuksen aineistossa juurikaan esiin. Ainoassa toimintastrategioita heikentäneessä arviointitilanteessa palautteen pintapuolisuus sekä irrallisuus saivat tutkimushenkilön kokemaan välinpitämättömyyttä ja merkityksettömyyden tunnetta oman toimintansa suhteen, eli että asiat luokkahuoneessa tapahtuvat kuten tapahtuvat riippumatta hänen toiminnastaan ja opettajana tekemistään ratkaisuksista:

”Tavallaa näitte keskustelujen jälkee mulla oli aina sellai niinku olo, et onks sil mitää välii mitä mä teen tääl luokassa, et jos niinku aina kaikelle löytyy joku muu selitys, et se ei oo niinku kiinni siit et mitä mä teen tai et aina löytyy niinku joku sillai ulkopuolinen tekijä...” (H1)

6.3.2 Produktiin kohdistuva arviointi luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentajana

Produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista kymmenen oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden motivaatioon. Näistä kolmessa tapauksessa yhteys oli kielteinen. Kaikki motivaatioon yhteydessä olleet merkitykselliset arviointitilanteet olivat teoreettisten kurssien tai kandidaatin tutkielma- tai graduseminaarin aikana tapahtuneita arviointitilanteita, ja niistä puolet oli suullisia ja puolet kirjallisia arviointitilanteita. Huomattava määrä (5) luokanopettajaopiskelijoiden motivaatioon vaikuttaneista produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista oli vertaispalautetilanteita.

Tutkimushenkilöiden motivaatiota lisänneet produktiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet olivat usein tilanteita, joissa palaute kohdistui tutkittavalle itselleen tärkeään ja merkitykselliseen produktiin, kuten tärkeään tenttiin, kiinnostavaan esseeseen tai kurssin lopputyönä olevaan esitelmään. Saadessaan kannustavaa ja rakentavaa palautetta itselleen tärkeästä produktista, johon oli usein lisäksi käytetty paljon aikaa ja vaivaa, tutkimushenkilöt kokivat lisääntyntä halua kehittää itseään opettajina, lisääntyntä innostusta työskennellä tulevaisuudessa opettajina sekä tunnetta, että he ovat oikealla alalla. Produktiin kohdistuvalle merkitykselliselle vertaispalautteelle oli tyypillistä, että se sai tutkimushenkilöt reflektoimaan omaa ajatteluaan opettajuudesta suhteessa muiden ajatuksiin sekä rakentamaan mielikuvaa itsestään opettajina, mikä lisäsi heidän haluaan

työskennellä opettajina. Vertaispalautteen myötä tutkimushenkilöt huomasivat myös muiden jakavan samanlaisia ajatuksia kanssaan, mikä sai heidät kokemaan, että he ovat oikealla alalla, kuten yksi haastatelluista kuvaa:

”Mä koin sen niinku hyödylliseksi siks, et sit niinku ku sai nii monta eri palautetta eri ihmisiltä, nii sit pysty jotenki miettii omaaki toimintaa sit eri näkökulmista ku sai niin erilaisii niinku palautteita ja just niinku eri näkökulmista... Just ku sai sit hyvää palautetta siitä, et mitä asioita oli vaikka pohtinu siin ryhmätyössä, nii et sit tuli semmonen olo, että on niinku ehkä ainakin oikee ala ja sillee et nää on niitä asioita, tai et oon miettiny semmosii asioita mitkä on varmasti hyödyks joskus tulevaisuudessa, nii sit sillee et on ainaki oikeella alalla.” (H7)

Tutkimushenkilöiden motivaatioon negatiivisesti yhteydessä olleissa produktiin kohdistuvissa merkityksellisissä arviointitilanteissa he kokivat tuotoksen tai saamansa palautteen irrelevantiksi, mikä vähensi heidän tunnettaan opettajan työn merkityksellisyydestä. Pintapuolinen sekä perusteeton palaute sai osan tutkimushenkilöistä myös epäilemään sitä, onko opettajan työ sittenkään heille oikea ala.

Produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista seitsemän oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen. Aineistosta ei löytynyt ainuttakaan produktiin kohdistuvaa merkityksellistä arviointitilannetta, jossa opiskelijan minäpystyvyyssuskomukset olisivat heikentyneet. Valtaosa luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä vahvistaneista produktiin kohdistuneista merkityksellisistä arviointitilanteista oli suullisia arviointitilanteita (5), ja kaikki arviointitilanteet olivat tapahtuneet teoreettisten kurssien aikana. Noin puolessa (4) minäpystyvyyttä vahvistaneista merkityksellisistä arviointitilanteista palautetta tuotokseen oli saatu samanaikaisesti sekä vertaisilta että opettajankouluttajalta.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä vahvistaneille produktiin kohdistuville merkityksellisille arviointitilanteille oli tyypillistä keskusteleva ja henkilökohtainen ote. Yksilöllinen ja kohdennettu palaute auttoi tutkimushenkilöitä heidän kokemuksensa mukaan havaitsemaan omia vahvuuksiaan sekä omaa osaamistaan vahvistaen tunnetta siitä, että he pystyvät kehittymään ja toimimaan opettajan työssä. Tutkimushenkilöt raportoivat minäpystyvyytensä vahvistuneen erityisesti arviointitilanteissa, joissa he kokivat ylittäneensä itsensä ja saadessaan kannustavaa palautetta tuotoksesta, jonka he olivat kokeneet erityisen haastavaksi tai jonka onnistumisesta he olivat olleet epävarmoja:

”...Ja sit yks niist opponoiijista sit jotenki kehu tosi paljo sitä tekstiä et mite se oli kirjoitettu ja muuta ja niinku viittaustekniikkaa ja vähä niinku tämmösii konkreettisempia seikkoja siitä ite niinku kirjottamisesta ja sitten jotenki se, mä en tiedä miks mut se on jääny tosi vahvasti mun mielee... Se jotenki vahvasti vielä sitä niinkun omaa pätevyyttä akateemisen tekstin kirjottamisesta... Ja uskon että niinku tämmöset akateemiset artikkelit ja muut tutkimukset niin niitä täytyy osata lukea, jotta sä voit kehittää itseä siinä opettajan työssäkin.” (H3)

Produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista kahdeksan oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategioihin. Näistä yhdessä tapauksessa yhteys oli negatiivinen. Kaikki toimintastrategioihin yhteydessä olleet merkitykselliset arviointitilanteet olivat tapahtuneet teoreettisten kurssien aikana. Tilanteista puolet oli vertaispalautetilanteita ja puolet opettajankouluttajan sekä opiskelijan välisiä palautetilanteita. Toimintastrategioihin yhteydessä olleista merkityksellisistä arviointitilanteista viisi oli suullisia palautetilanteita ja kolme kirjallisia palautetilanteita.

Luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategioita vahvistaneille produktiin kohdistuville merkityksellisille arviointitilanteille oli tyypillistä, että tutkimushenkilöt olivat kokeneet esimerkiksi oppimateriaalin tai opetusmenetelmän huonoksi, mikä johti heidän mielestään myös arvioinnin epäonnistumiseen. Kokemus huonosta ja epäonnistuneesta arviointitilanteesta sai tutkimushenkilöt puolestaan reflektoidaan sitä, miten he itse toimisivat opettajina ja millaisia parempia ratkaisuja he tekisivät vastaavan epäonnistumisen välttämiseksi. Tämä toiminnan ja ratkaisujen reflektointi vahvisti tutkimushenkilöiden toimintastrategioita. Tyypillisiä toimintastrategioita vahvistaneita merkityksellisiä arviointitilanteita olivat myös tilanteet, joita tutkimushenkilöt pystyivät helposti vertaamaan työskentelyyn luokkahuoneessa. Tällaisia luokkahuonestrategioita vahvistaneita arviointitilanteita olivat esimerkiksi opponointitilanteet, joissa tutkimushenkilö oli joutunut pienen paineen alla vastaamaan yllättäviinkin kysymyksiin vakuuttavasti, kuten opettaja työssään usein joutuu. Myös aihepiiriltään konkreettisten ja kattavien produktien, kuten laajojen pohdiskelevien esseiden, jälkeen saatu positiivinen palaute vahvisti tutkimushenkilöiden omaa opettajana toimimiseen kohdistuvaa reflektointia ja toimintastrategioita, kuten yksi tutkimushenkilöistä kuvaa:

”Sain kyl tosi hyvät palautteet siis ihan sanalliset palautteet siitä ja se oli hyvä, hyvä se essee... ja se jotenkin ehkä vahvasti mulla semmosta, että miten mä haluan opettaa ja

mimmosist asioist mä haluun, et mitkä on mulle vaik kolme tärkeintä asiaa siinä mist mä haluisin pitää kiinni. Ja edelleen esimerkiksi nytte, ku mul on ollut tota etäopetusta ja muutenkin on ollu resurssiopettajana, ni sit mä oon aina välillä miettiny et no toiminks mä nyt niiden mun periaatteiden mukaan... ja toisaalta sit niinku oikeesti arvioinu sen esseen ja sitte sen sillä kurssilla tehdyn käyttöteorian perusteella sitä, et miten nyt teen niinku omiin arvoihini nähden tätä työtä.” (H5)

Toimintastrategioiden heikentyminen produktiin kohdistuvissa merkityksellisissä arviointitilanteissa ei noussut tämän tutkimuksen aineistossa juurikaan esiin. Ainoassa toimintastrategioita heikentäneessä arviointitilanteessa tutkimushenkilön kokemus siitä, ettei itse ole opintojen aikana saanut tarpeeksi hyvää ja formatiivista palautetta sai hänet kokemaan, ettei myöskään itse opettajana osaisi toteuttaa arviointia tai antaa oikeanlaista palautetta.

6.3.3 Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva arviointi luokanopettaja-opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentajana

Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista viisi oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden motivaatioon. Aineistosta ei löytynyt ainuttakaan oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvaa arviointitilannetta, jossa tutkimushenkilön motivaatio olisi vähentynyt, vaan kaikissa motivaatioon yhteydessä olleissa arviointitilanteissa yhteys oli positiivinen. Kaikki motivaatioon yhteydessä olleet oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet olivat suullisia arviointitilanteita, joista kolme oli opetusharjoittelun aikaisia ja kaksi teoreettisella kurssilla tapahtuneita arviointitilanteita. Motivaatioon yhteydessä olleet arviointitilanteet olivat yhtä tapausta lukuun ottamatta vertaisarviointitilanteita.

Luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiota lisänneet oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet olivat tyypillisesti keskustelevia ja saatu palaute koettiin konkreettiseksi ja kehittäväksi. Monet tutkimushenkilöt raportoivat motivaationsa lisääntyneen erityisesti vertaisarviointitilanteissa, joissa palautetta saatiin samanaikaisesti useilta eri opiskelijoilta. Tämän koettiin tuovan uusia näkökulmia ja innostavan opettajan työhön entisestään. Osassa tilanteista motivaatiota ja innostusta lisännyt palaute ei tullut ainoastaan vertaisilta, vaan samanaikaisesti esimerkiksi sekä ohjaavalta opettajalta että oppilailta.

Motivaatiota lisänneille arviointitilanteille oli lisäksi tyypillistä, että ne kohdistuivat oppimisprosessiin ja produktiin, joissa tutkimushenkilö oli kokenut päässeensä toteuttamaan itseään ja omaa luovuuttaan. Positiivinen palaute omasta luovuudesta ja heittäytymisestä kasvatti tutkimushenkilöiden innostusta ja halua päästä tekemään opettajan työtä:

”Mä olin niinku piirtäny kuvia, joitten avulla mä näytin niille niit kuvia ja sit mä niinku kerroin tavallaa sitä, tai kysyin niiltä oppilailta, et miten tää tarina eteni tässä kohassa, ja sit sen jälkee me tehtiin tehtäviä... Ja sit sen tunnin jälkeen oli niinku palautekeskustelu, ja sitte mä sain palautetta siitä, että oon aika, tai se just kehu sitä luovuutta, kun mä olin ite piirtäny ne kuvat... Se tuntu kans tosi hyvältä, että kehuttiin sitä luovuutta, mikä on niinku mulle yks syy minkä takia niinku koko ammattiin hain, ni sit tavallaa se vahvisti sitä, että sitä niinku kanttii vaalii.” (H3)

Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista viisi oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen. Aineistosta ei löytynyt ainuttakaan oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvaa arviointitilannetta, jossa tutkimushenkilön minäpystyvyyssuskomukset olisivat heikentyneet, vaan kaikissa minäpystyvyyteen yhteydessä olleista merkityksellisistä arviointitilanteista yhteys oli positiivinen. Kaikki luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä vahvistaneet arviointitilanteet olivat suullisia arviointitilanteita, joista noin puolet oli harjoittelun aikaisia ja puolet teoreettisilla kursseilla tapahtuneita arviointitilanteita. Minäpystyvyyttä vahvistaneille oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuville merkityksellisille arviointitilanteille oli lisäksi tyypillistä, että palautteen antajina olivat samanaikaisesti opettajankouluttaja tai ohjaava opettaja sekä toiset opiskelijat.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä vahvistaneille oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuneille merkityksellisille arviointitilanteille oli tunnusomaista, että tutkimushenkilö joutui tilanteessa itse perustelemaan omaa toimintaansa tai produktiansa. Omaan produktiin liittyvien ratkaisujen perustelemissa onnistuminen ja positiivisen palautteen saaminen sai tutkimushenkilön tyypillisesti kokemaan, että hän pystyy toimimaan opettajana ja osaa perustella näkemyksiään ammatillisesti. Vertaispalautetilanteet vahvistivat tutkimushenkilöiden minäpystyvyyttä herättämällä heitä refleктоimaan sitä, miksi he ajattelevat tai toimivat tietyllä tavalla, mikä puolestaan vahvisti heidän käsitystään omasta osaamisestaan ja lujitti pystyvyyden tunnetta. Myös arviointitilanteet, joissa tutkimushenkilö koki

ylittäneensä itsensä ja onnistuneensa oman mukavuusalueensa ulkopuolella vahvistivat minäpystyvyyttä:

”Se oli niinku tosi epämiellyttävää jotenki kattoo itseään videolta... Loppujen lopuks se videon analysointi oli aika opettavainen kokemus siit, et ku pääs ite kattoo itseään vähän niinku ulkopuolisen silmin vaik onki sellaset kriittiset kakkulat päässä, ku katsoo itseään videolta, niin oon kokenu sen niinkun opettavaiseks. Ikävähkö kokemus mut opettavainen... Didaktikot tuli seuraa osaa oppitunneist, et sit tavallaan, ku tälläset konkarit pääsee vähä niinku vahvistaa niit mielipiteit ja pääsee keskustelea asioista useesta eri näkökulmasta niin siit jäi hyvät fiilikset sekä siin mieles et halua opettajaks ja et pystyy siihen.” (H8)

Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvista merkityksellisistä arviointitilanteista kuusi oli yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategioihin. Aineistosta ei löytynyt ainuttakaan oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvaa arviointitilannetta, jossa tutkimushenkilön toimintastrategiat olisivat heikentyneet, vaan kaikissa toimintastrategioihin yhteydessä olleista merkityksellisistä arviointitilanteista yhteys oli positiivinen. Kaikki toimintastrategioihin yhteydessä olleet merkitykselliset arviointitilanteet olivat suullisia arviointitilanteita, joista neljä oli harjoittelun aikaisia ja kaksi teoreettisilla kursseilla tapahtuneita arviointitilanteita. Puolet toimintastrategioita vahvistaneista arviointitilanteista oli vertaispalautettilanteita ja puolet opettajankouluttajalta tai ohjaavalta opettajalta saatua palautetta.

Luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategioita vahvistaneille oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuneille merkityksellisille arviointitilanteille oli tunnusomaista, että palautteenanto oli formatiivista ja kannustavaa. Oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuva palaute oli myös tyypillisesti konkreettista ja yksityiskohdista, mikä tutkimushenkilöiden mukaan vahvisti toimintastrategioita auttamalla heitä kiinnittämään huomiota yksittäisiin toimintoihin luokahuoneessa, kuten puheeseen, ohjeiden kirjoittamiseen taululle tai erilaisiin häiritseviin maneeereihin:

”Mä muistan et oli vähä niinku ahistavaa, et nyt me kaikki katotaa et miten mä puhun siel luokassa, mut sit se oli jotenki myös sillee kauheen opettava kokemus, koska siin niinku huomaa semmosii jotain tiettyi maneeereit mitä tekee ja sillee sit ku kattoo itseään videolta, ni on vaa sillee et ei kauheeta et miks mä noin tein, et mun täytyy lopettaa toi heti.” (H1)

Tyypilliset toimintastrategioita vahvistaneet oppimisprosessiin ja produktiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet olivat sellaisia, joissa palautteen antajana toimi joko opettajankouluttaja, jota tutkimushenkilö ihaili suuresti ja jonka

kaltaiseksi opettajaksi tämä halusi itsekin tulla, tai opettajankouluttaja, jonka arviointityyli herätti negatiivisia tunteita, ja jonka kaltaiseksi haluttiin välttää itse tulemasta. Molemmissa tapauksissa arviointitilanne herätti tutkimushenkilön oman reflektoinnin siitä, millainen opettaja hän itse haluaisi tai ei haluaisi olla, ja miten hän itse toimisi opettajana vahvistaen näin toimintastrategioita.

7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan ensin tutkimuksen luotettavuutta ja sen vahvuuksia sekä rajoituksia. Tämän jälkeen pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen. Viimeiseksi pohdiskellaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tulosten hyödyntämismahdollisuuksia opettajankoulutuksen kehittämisessä.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli merkityksellisiin kokemuksiin kohdistuvan haastattelun ja laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin tunnistaa ja kuvata, millaisia kokemuksia opintojensa loppuvaiheessa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on oppimisen arvioinnista. Abduktiivista lähestymistapaa noudattaen pyrittiin lisäksi tulkitsemaan, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat arviointikokemusten olevan yhteydessä heidän ammatillisen toimijuutensa kehittymiseen. Arviointikokemuksia on tutkittu ammatillisen toimijuuden kehittymisen näkökulmasta hyvin vähän, joten kuvaileva tutkimusote soveltui hyvin aiheen tarkasteluun. Kuvaileva tutkimusote mahdollisti haastatteluaineiston monipuolisen analysoinnin lisäksi ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien tarkastelun sekä yksittäin että suhteessa erilaisiin arviointitilanteisiin, ja sopi siksi hyvin tämän tutkimuksen asetelmaan ja tavoitteisiin.

Tutkimuksen tutkimusjoukko muodostuu kahdeksasta haastatellusta, mikä aiheuttaa tutkimukselle tiettyjä rajoitteita. Tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta pieni tutkimusjoukko tarkoittaa sitä, ettei tulosten voida olettaa koskevan kaikkia luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tämä ei kuitenkaan näyttäydy ongelmallisena, sillä laadullisen sisällönanalyysin tarkoituksena on ennen kaikkea ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatteluaineistosta oli mahdollista tunnistaa monipuolisesti erilaisia merkityksellisiä arviointitilanteita, jotka sijoittuivat laajalti eri opintojen vaiheisiin ja erilaisiin opintojen aikaisiin formaaleihin konteksteihin. Laajan ja monipuolisen haastatteluaineiston perusteella kahdeksan haastatellun tutkimusjoukkoa voidaan pitää tutkimuksen tarkoitukseen riittävänä.

Tutkimustulosten siirrettävyyden kannalta on huomioitava, että arviointitavat ja -käytännöt voivat vaihdella eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksissa, joten eri yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset oppimisen arvioinnista voisivat erota tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista. Luokanopettajakoulutuksen sisällä opiskelijoilla voi lisäksi olla keskenään hyvin erilaisia opintopolkuja, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen haastateltaviksi valikoituneissa. Tutkimuksen uskottavuutta lisäävät haastateltavien erilaiset taustat ja kokemukset, joiden avulla tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada monipuolisempi kuva (Graneheim & Lundman, 2004). Erilaiset opintopolut voivat pitää sisällään hyvin erilaisia arviointitapoja ja -käytäntöjä, mikä voi vaikuttaa erilaisten arviointikokemusten muodostumiseen. Tämän tutkimuksen uskottavuuden kannalta oli tärkeää, että mukaan valikoitui eri opintopolkuja käyneiden opiskelijoiden lisäksi keskenään eri ikäisiä opiskelijoita, joilla oli lisäksi vaihtelevasti työkokemusta opetusosalta. Opiskelijoiden keskenään erilaisten opintopolkujen ja erilaisten taustojen perusteella haastateltavien kokemukset oppimisen arvioinnista ovat monipuolisia, minkä voidaan olettaa auttaneen muodostamaan laajemman kuvan opiskelijoiden kokemuksista ja näin lisänneen tutkimuksen uskottavuutta.

On myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että tutkimukseen valikoitui mukaan ainoastaan opiskelijoita, jotka olivat oman arvionsa mukaan opinnoissaan hyvin suoriutuvia ja kokivat opiskelun pääosin helpoksi. Arviointikokemukset voisivat erota tämän tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksista, mikäli haastateltavaksi olisi valikoitunut myös heikosti opinnoissaan menestyviä ja opiskelun haastavaksi kokevia opiskelijoita. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden kokemukset arvioinnista olivat erilaisia ja aineistosta löytyi runsaasti kokemuksia myös opintojen aikaisista haasteista.

Yhtenä tämän tutkimuksen vahvuuksista voidaan pitää systemaattista ja huolellista tutkimusotetta. Aineiston keruuvaiheessa epäjohdonmukaisuuksia pyrittiin välttämään huolehtimalla siitä, että aineisto kerättiin kokonaisuudessaan mahdollisimman lyhyellä aikavälillä (Graneheim & Lundman, 2004). Aineiston keruu toteutettiin kokoontumisrajoitusten vuoksi etäyhteyksin videohaastatteluina Zoom Video Communications -sovelluksen avulla. Videohaastattelut aiheuttivat paikoin teknisiä haasteita haastatteluiden toteutuksessa. Joidenkin haastateltavien

kohdalla haastateltavan ei esimerkiksi ollut teknisten ongelmien vuoksi lainkaan mahdollista jakaa videokuvaa tutkijalle. Toisaalta videohaastattelun mahdollistama haastatteluun osallistuminen omasta kodista tai muusta tutusta ympäristöstä käsin on voinut luoda haastateltaville rennomman ja turvallisemman ilmapiiirin kuin perinteinen, usein tutkijan valitsemassa tilassa toteutettu haastattelutilanne, ja täten helpottaa omista kokemuksista kertomista mahdollistaen rikkaamman haastatteluaineiston muodostumisen.

Haastattelut muodostuivat avoimesta haastatteluosiosta, jossa haastateltavien annettiin kertoa merkityksellisistä arviointitilanteista heidän oman ymmärryksensä mukaisesti, sekä puolistrukturoidusta haastatteluosiosta, jossa edettiin etukäteen valittujen teemojen ja kysymysten varassa. Avoimen ja puolistrukturoidun haastattelumenetelmän avulla oli mahdollista saada opiskelijoiden kokemuksia oppimisen arvioinnista ja ammatillisen toimijuuden rakentumisesta laajalti selville (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Rajoituksensa haastatteluille toi kuitenkin se, että tutkittavilta kysyttiin heidän arviointikokemuksistaan koko opintojen ajalta ja osa haastateltavien raportoimista merkityksellisistä arviointitilanteista sijoittui ensimmäisiin opiskeluvuosiiin, joista oli saattanut kulua useita vuosia. Näin ollen kaikki arviointikokemukset eivät välttämättä olleet tuoreina haastateltavien mielessä, kuten yksi haastatelluista toi esiin:

”Vaikee palata ihan niihin tuntemuksiin, ku siit on niin kauan, mut siis joo kyl mä sanoisin, et sit tavallaan ku se koko prosessi oli ohi ja tietty nää keskustelut ku puhutaan siit arvioinnista erityisesti, niin kyl siit tuli joo sellanen tunne että pystyy tekemään paremmin ja tavallaan tietää niit ratkasui et joo.” (H8)

Tutkimuksessa käytetty merkityksellisten kokemusten (Critical Incident) tekniikka (Tripp, 2012) sekä haastateltavien etukäteen hahmottelema aikajana auttoivat osaltaan haastateltavia palauttamaan mieleensä opintojen aikaisia arviointitilanteita ja niihin liittyviä kokemuksia. Haastateltavia pyydettiin etukäteen pohtimaan merkityksellisiä arviointitilanteita, jotka ovat olleet heille tärkeitä oman ammatillisen asiantuntijuutensa kehittymisen näkökulmasta. Haastateltaville puhuttaessa päädyttiin käyttämään ammatillisen asiantuntijuuden käsitettä ammatillisen toimijuuden käsitteen sijaan, sillä sen arveltiin olevan haastateltavien helpommin ymmärrettävissä, mutta kuitenkin käsitteenä tarpeeksi lähellä ammatillisen

toimijuuden käsitettä, jotta tutkimuksen luotettavuus ei vaarannu. Toimijuudessa on kyse toisaalta yksilön käsityksistä toisaalta käyttäytymisestä (Nieminen & Hilppö, 2020). Tässä tutkimuksessa toimijuutta tutkittiin sen kannalta, mitä ja miten opiskelijat itse haastatteluissa kertoivat kokemuksistaan ja näkemyksistään ammatillisen toimijuutensa suhteen, sekä sen suhteen, millaiset tilanteet heidän mukaansa rakensivat heidän kokemustaan ammatillisesta toimijuudesta.

Luotettavuudesta pyrittiin huolehtimaan rakentamalla haastattelurunko huolellisesti käyttäen apuna aiempaa teoriaa ja tutkimusta, ja muotoilemalla kullekin ammatillisen toimijuuden ulottuvuudelle erikseen omat haastattelukysymyksensä. Haastattelut etenivät merkityksellisten kokemusten aikajanan mukaisesti antaen opiskelijoiden tuoda esiin kaikki heidän mielestään arviointitilanteiden kannalta merkitykselliset seikat, mahdollistaen heidän myös lisätä etukäteen hahmottelemaansa aikajanaan haastattelutilanteessa mieleen tulleita seikkoja. Näin ollen tulosten voidaan ajatella aidosti kuvaavan opiskelijoiden kokemuksia. Aineiston analyysivaiheessa analyysiyksiköiden ja -luokkien sekä eri ulottuvuuksien tunnistamiseksi muodostetuilla eksplisiittisillä kriteereillä pyrittiin pitämään huolta analyysin systemaattisesta etenemisestä sekä siitä, että kaikki tutkimuksen kannalta olennainen tieto sisällytettiin analyysiin, ja toisaalta että tutkimuksen kannalta epäolennainen aineisto jätettiin analyysin ulkopuolelle (Graneheim & Lundman, 2004).

Tutkimus onnistui tavoitteessaan, sillä sen avulla saadaan kattava ja monipuolinen kuva luokanopettajaopiskelijoiden kokemista opintojensa aikaisista merkityksellisistä arviointitilanteista. Arvioinnin laadun ja vaikuttavuuden kannalta arvioinnin oikea-aikaisuuden, perustellun ja kohdennetun palautteen sekä opetuksen linjakkuuden merkitys olivat keskeisiä aikaisempien tutkimusten suuntaisesti. Tutkimus valottaa myös sitä, millaiset arviointitilanteet rakentavat ammatillista toimijuutta ja mitkä puolestaan rapauttavat sitä. Aikaisempien tutkimusten suuntaisesti sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset opiskelijaa osallistavat arviointitilanteet sekä etenkin opetusharjoittelun aikaiset arviointitilanteet olivat keskeisiä opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja haastateltavien anonymiteetin säilymisestä huolehdittiin läpi tutkimusprosessin. Tutkimukseen osallistuneille lähetettiin sähköpostitse haastattelupyyntö, jossa heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Haastateltavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimusluvan muodossa ja lisäksi heillä oli oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa. Tutkimustulosten raportoinnissa huolehdittiin, ettei haastateltuja ole mahdollista tunnistaa. Tähän pyrittiin poistamalla haastatteluaineistosta ja aineistolainauksista tunnistettaviksi tekevät seikat, kuten haastateltavien nimet. Haastatelluilta kysyttiin haastatteluiden alussa muun muassa heidän työkokemuksensa liittyviä taustatietoja, joita voitiin aiemman tutkimuksen perusteella pitää tämän tutkimuksen kannalta olennaisina. Yksittäisiä haastateltuja ei kuitenkaan ole mahdollista tunnistaa taustatietojen raportoinneista, vaan kaikki taustatiedot on kuvailtu yleisellä tasolla.

7.2 Tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa

Tutkimuksen tulokset jakautuivat kolmeen osaan, joista ensimmäinen kuvasi luokanopettajaopiskelijoiden opintojensa aikana kokemia merkityksellisiä arviointitilanteita. Toinen osa puolestaan kuvasi sitä, millaisina luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet näyttäytyivät ja tulosten kolmas osa arviointitilanteiden luonteen ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä.

7.2.1 Merkitykselliset arviointitilanteet

Oppimisen arviointi osoittautui tulosten perusteella runsaasti tunteita herättäväksi ilmiöksi, kuten lukuisat aiemmat arviointiin liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet (Lynam & Cachia, 2018; Shields 2015). Aiemmassa kirjallisuudessa arviointiin liittyvät tunteet näyttävät suurelta osin painottuvan negatiivisiin tunteisiin (esim. Wass ym., 2018) ja arvioinnin aiheuttamaan stressiin (Mudhovozi, 2011). Tässä tutkimuksessa valtaosa opiskelijoiden raportoimista arviointitilanteista ja niihin liittyvistä tunteista olivat kuitenkin positiivisia, eikä arviointiin liittyvä stressi tullut esille. Positiivisten arviointitilanteiden korostuminen aineistossa johtuu ainakin osittain todennäköisesti siitä, että haastatteluissa ei suoraan kysytty arviointiin

liittyvistä paineista tai stressistä, sillä ne eivät olleet tämän tutkimuksen fokuksena. On myös mahdollista, että tuloksia selittävät suomalaisen yliopistokontekstin arviointikäytännöt ja -kulttuuri, jotka kansainvälisesti vertailtuna ovat pehmeämpiä ja pitävät sisällään vähemmän *high stakes*-testausta, kuin esimerkiksi yhdysvaltalainen yliopistokonteksti, jossa arviointia on paljon tutkittu. Opiskelijoiden positiivisten arviointikokemusten korostumista saattaa osittain selittää myös tässä tutkimuksessa käytetty merkityksellisten kokemusten (Critical Incident) tekniikka (Tripp, 2012). Merkityksellisten kokemusten tekniikkaa hyödyntäville tutkimuksille on tyypillistä, että tutkittavat tulkitsevat jälkikäteen monia haasteellisia tilanteita usein positiivisesti selvittyään haasteista ja opittuaan niistä jotakin.

Opiskelijat muistivat ja kuvasivat paikoin arviointitilanteita sekä arvioinnin vaikutuksia toimintaansa ja oppimiseensa vuosien takaa hyvinkin yksityiskohtaisesti. Opiskelijoiden kyky kuvata arviointikokemuksia yksityiskohtaisesti ja tarkasti tukee näkemystä arvioinnista yhtenä keskeisimmistä ja merkittävimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Dunn ym., 2004; Shields, 2015). Kaikki tämän tutkimuksen merkityksellisistä arviointitilanteista olivat yhtä lukuun ottamatta formaaleja arviointitilanteita, mikä voi tarkoittaa sitä, etteivät opiskelijat usein tunnista tai miellä informaaleja arviointitilanteita ja moninaisia palautteenannon keinoja varsinaisesti arviointitilanteiksi, jos ne eivät ole esimerkiksi perinteisen arviointikeskustelun muodossa. Tämä tulos on aiemman tutkimuksen kanssa samansuuntainen, sillä aiemmin on osoitettu opiskelijoiden saaman palautteen olevan usein heille vaikeasti tulkittavaa ja tunnistettavaa (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006).

Tulosten perusteella opiskelijat arvostivat palautetta oppimisen ja kehittymisen välineenä ja halusivat palautetta mahdollisimman paljon. Opiskelijoiden tulkinnat ja reaktiot saamaansa palautteeseen vaihtelivat eri tilanteissa, ja opiskelijat myös käyttivät palaute- ja arviointitietoa vaihtelevasti, mikä on linjassa aiemman kirjallisuuden kanssa (McDowell, 2008). Tuloksista käy ilmi, että valtaosa opiskelijoista käytti palautetta oppimisensa välineenä. McDowellin (2008) mukaan tällaiset opiskelijat hakevat aktiivisesti palautetta, joka on aidosti keskustelevaa ja henkilökohtaista, mitä tämän tutkimuksen tulokset tukevat. Palautteen, jota opiskelijat tämän tutkimuksen tulosten perusteella halusivat tuli olla laadukasta, mielellä formatiivista, opiskelijaa itseään osallistavaa sekä henkilökohtaista.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelijat pitävät sanallista palautetta tärkeänä osana arviointia (Lipnevich & Smith, 2009). Kaikkein arvokkaimpana opiskelijoiden on todettu pitävän yksityiskohtaista ja kannustavaa sanallista palautetta (Lipnevich & Smith, 2009), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Keskustelun avulla muodostettu syvempi ymmärrys saadusta palautteesta auttaa opiskelijaa siirtämään palautteen omaan toimintaansa (Higgins ym., 2001), mikä näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa muun muassa palautekeskustelujen herättämänä opiskelijan omana reflektointina. Yhtenä keskeisenä onnistuneen palautteen kriteerinä pidetään arviointikirjallisuuden mukaan palautteen kykyä edistää opiskelijan oman oppimisensa reflektointia (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Tässä suhteessa valtaosaa opiskelijoiden kuvaamasta positiivisesta palautteesta voidaan pitää onnistuneena ja oppimista tukevana.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että se, missä määrin opettaja on oppilaiden saatavilla, on yhteydessä opiskelijoiden asennoitumiseen opiskeluun (Klenowski, 1996, viitattu lähteessä Al-Kadri, Al-Moamary, Roberts & Van der Vleuten, 2012). Vastaava ilmiö on nähtävissä osittain myös tässä tutkimuksessa. Opiskelijan kokema itsensä ja opettajankouluttajan tai ohjaavan opettajan välinen lämmin ja läheinen vuorovaikutussuhde vaikutti opiskelijan kokemuksiin arvioinnista. Arviointi- ja palautetilanteet, joissa opiskelija koki erityisen läheisen ja luottamuksellisen suhteen itsensä ja arvioitsijan välillä koettiin erityisen positiivisina ja oppimista sekä kehittymistä tukevin.

Oppimisen kannalta epäedullisena sen sijaan koettiin arviointi- ja palautetilanteet, joissa omasta työstä saatiin pelkkä arvosana ilman sanallista palautetta. Opiskelijat kokivat tällöin, ettei arviointi kerro heille, missä he ovat onnistuneet tai epäonnistuneet, eikä arviointi näin ollen edistä heidän oppimistaan ja kehittymistään. Arvosanoilla on esitetty olevan merkittävä vaikutus opiskelijoiden kokemukseen omista kyvyistään ja saavutuksistaan (Sadler, 2009). Tässä tutkimuksessa pelkän arvosanan saaminen näyttäytyi oppimisen kannalta ongelmallisena, mutta arvosanoilla ei tulosten perusteella näyttänyt olevan merkittävää vaikutusta opiskelijoiden näkemyksiin omista kyvyistään ja saavutuksistaan. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että tutkimuksen fokuksena olivat ammatillisen toimijuuden kehittymisen kannalta keskeiset arviointitulanteet, eikä arvosanansaamistilanteita

kenties koettu juuri kyseisestä näkökulmasta merkityksellisinä, eivätkä ne täten nousseet haastatteluissa juurikaan esiin. Kurssiarvosanat eivät myöskään aina vastaa opiskelijoiden itse raportoimia arvioita oppimistuloksistaan (Asikainen ym., 2013), ja onkin mahdollista, että opinnoissaan hyvin menestyvät opiskelijat luottavat arviointikykyynsä oman osaamisensa suhteensa siinä määrin, etteivät arvosanat huomattavasti vaikuta heidän näkemyksiinsä omista kyvyistään.

Epäonnistuneeksi ja oppimisen kannalta haitalliseksi koettiin tulosten perusteella myös arviointitilanteet, joissa kurssin oppimistavoitteet, opetetut sisällöt sekä arviointi eivät olleet keskenään linjassa. Arvioinnin tärkeimmäksi perusperiaatteeksi on esitetty arvioinnin linjakkuutta (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009), jonka puuttuminen osoittautui tässä tutkimuksessa haitalliseksi vaikeuttaen opiskelijan mahdollisuuksia hyödyntää arviointia oman oppimisensa ja kehittymisensä välineenä. Opiskelijoiden kokemus epäonnistuneesta tai epäreilusta arvioinnista saattaa johtaa siihen, että arviointia pidetään irrelevanttina (Duffield & Spencer, 2002). Monet opiskelijat raportoivatkin arvioinnin olleen heille täysin merkityksetöntä, mikäli he kokivat arvioinnin epäonnistuneeksi tai epäreiluksi. Rakentavan palautteen puuttumisen on lisäksi osoitettu johtavan usein opiskelijoiden turhautumiseen (Lipnevich & Smith, 2009), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

7.2.2 Ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet

Tulokset osoittivat *luokanopettajaopiskelijoiden motivaation* ilmenevän haluna tulla paremmaksi opettajaksi sekä haluna oppia ja kehittää itseään. Motivaatio on tavoitteiden kannalta keskeinen prosessi tavoitteellisen toiminnan herättämisessä ja ylläpitämisessä (Schunk ym., 2014). Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että motivaatio näyttäytyi opiskelijan omien tavoitteiden selkiytymisenä ja haluna edetä niitä kohti, mikä on aiemman tutkimuksen kanssa samassa linjassa. Luokanopettajaopiskelijoiden motivaatio näyttäytyi tuloksissa vahvasti tekemisestä nauttimisena, innostuksena ja mielenkiintona. Tuloksista ilmeni, että opiskelijat toimivat pääsääntöisesti oppimisen halun ja kiinnostuksen, eivätkä ulkoisten palkkioiden tai toiminnan välineellisen arvon motivoimina. Voidaan siis ajatella, että opiskelijat olivat opinnoissaan pääsääntöisesti sisäisesti motivoituneita,

mikä ilmeni aitona mielenkiintona ja innostuksena opiskelua kohtaan (Deci & Ryan, 2000). Aiemmassa kirjallisuudessa opettajaopiskelijoiden sisäisen motivaation on havaittu olevan yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen (Watt & Richardson, 2008). Vastaava yhteys oli nähtävissä osittain myös tässä tutkimuksessa, sillä motivoituneet opiskelijat raportoivat tyypillisesti myös lisääntyntä opettajan työhön sitoutumista.

Motivaation vähentyminen ilmeni tämän tutkimuksen tuloksissa merkityksellisyyden kokemuksen vähentymisenä tai sen puuttumisena. Tämä tulos on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, sillä motivaation on osoitettu kytkeytyvän merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemuksiin (Lindblom-Ylänne ym., 2009). Tulokset osoittivat myös, että ulkoinen kontrolli ja heikot minäpystyvyyssuskomukset vähensivät sisäistä motivaatiota, mikä on edelleen linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Pystyvyyden kokemuksen on osoitettu olevan välttämätön sisäisen motivaation ylläpitämiseksi (Deci & Ryan, 2000), ja tuloksista ilmenikin opiskelijoiden motivaation vähentyvän tilanteissa, joissa he kokivat, etteivät he pysty selviytymään ja ettei heidän osaamisensa ole riittävä.

Tulosten perusteella *luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys* ilmeni kokemuksensa siitä, että he pystyvät tulevaisuudessa toimimaan opettajan työssä. Minäpystyvyyssuskomusten on osoitettu olevan konteksti- ja tilannesidonnaisia sekä kietoutuvan yhteen yksilön kykyjen ja osaamisen kanssa (Bandura, 1997). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset. Yhdessä tilanteessa pystyvyyssuskomuksiltaan vahva opiskelija saattoi raportoida heikosta minäpystyvyydestä toisenlaisessa tilanteessa. Minäpystyvyyssuskomukset kietoutuvat vahvasti yhteen osaamisen kanssa. Useissa tapauksissa minäpystyvyyden vahvistuminen ilmeni opiskelijoiden lisääntyneenä luottamuksena omiin kykyihin ja omaan osaamiseen. Oman osaamisen riittämättömyyden kokemus puolestaan ilmeni heikentyneinä minäpystyvyyssuskomuksina. Tyypillisesti tällaisissa tilanteissa myös opiskelijan motivaatio väheni.

Tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä vahvistuneen etenkin silloin, kun he kokivat selviytyneensä erityisen hankalasta opintojen aikaisesta tilanteesta. Tämä tulos on samansuuntainen kuin Pajareksen (2008) osoittama

tulos, jonka mukaan opiskelijan minäpystyvyyssuskomukset vahvistuvat erityisesti silloin, kun hän on onnistunut haastavissa akateemisissa tehtävissä. Tuloksista ilmeni lisäksi, että opiskelijoiden minäpystyvyys vahvistui tilanteissa, joissa opiskelija havaitsi muiden opiskelijoiden tekevän myös virheitä. Tältä osin tulokset eroavat Banduran (1997) tutkimustuloksista, joiden mukaan yksilön havainnot vertaisten epäonnistumisesta heikentävät tämän omia minäpystyvyyssuskomuksia. Tämä aiemman tutkimuksen kanssa ristiriitainen tulos saattaa ainakin osittain selittyä sillä, että havainnot muiden epäonnistumisesta vaikuttivat saavan opiskelijoissa aikaan huojentumisen tunteen, joka auttoi heitä hyväksymään omia epäonnistumisiaan ja epätäydellisyyttä. Havaitessaan vertaistensaakin tekevän virheitä opiskelijat olivat armollisempia myös itseään kohtaan.

Aiemmat tutkimukset (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) ovat osoittaneet, että opettajat, joilla on vahvat minäpystyvyyssuskomukset ovat avoimempia uusille ideoille ja opetusmenetelmille. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset myös luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla. Opiskelijat, joilla oli vahvat minäpystyvyyssuskomukset raportoivat kokeilevansa rohkeasti uusia ideoita ja menetelmiä opetusharjoittelussa. Opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomukset vahvistuivat opetusharjoittelussa edelleen heidän saadessaan aikaan innostuneita reaktiota oppilaissa. Myös Mulholland ja Wallace (2001) ovat havainneet oppilaiden innostuneisuuden vahvistavan aloittelevien opettajien minäpystyvyyttä.

Luokanopettajaopiskelijoiden toimiminen ja strategiat ilmenivät tulosten perusteella oman toiminnan suunnitteluna, reflektointina sekä reagointina erilaisiin luokkahuonetilanteisiin. Valtaosa luokanopettajaopiskelijoiden raportoimista toimintastrategioista liittyi nimenomaan luokkahuoneessa toimimiseen ja opettamiseen. Tämä voi selittyä sillä, että luokkahuonestrategioita voidaan pitää opettajan työn kannalta keskeisimpinä, koska opettaminen ja työskentely oppilaiden kanssa on opettajan työn konteksteista primaarein. Tämän vuoksi se mahdollisesti myös nousi haastatteluissa eniten esiin. Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden luokkahuoneessa käyttämät strategiat ovat vaihtelevia ja monipuolisia.

Tässä tutkimuksessa toimintastrategioita ei eritelty yksityiskohtaisempiin kategorioihin, mutta Heikosen ja kumppaneiden (2017) tunnistamista toimintastrategia-tyypeistä, behavioraalisista, kognitiivisista ja emotionaalisista strategioista kaikki on tunnistettavissa myös tämän tutkimuksen tuloksista. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni eniten behavioraalisia strategioita, eli fyysisiä opetustilanteiden hallitsemiseen pyrkiviä toimintoja (Heikonen ym., 2017). Tämä selittynee ainakin osittain sillä, että behavioraaliset strategiat ovat konkreettisempia kuin kognitiiviset ja emotionaaliset strategiat, ja nousivat siksi haastatteluissa enemmän esiin. Behavioraalisten toimintastrategioiden vahvistuminen ilmeni muun muassa lisääntyneenä huomion kiinnittämisenä omaan puheeseen, ohjeiden antoon sekä liikkumiseen luokkahuoneessa. Tuloksista ilmeni jonkin verran myös kognitiivisia strategioita, eli luokkahuonevuorovaikutusta hallitsemaan pyrkiviä toimintoja (Heikonen ym., 2017). Kognitiivisten toimintastrategioiden vahvistuminen ilmeni oppilaiden toiminnan tarkkailuna ja päätelmien tekemisenä oppilaiden toiminnan syistä. Vähiten tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni emotionaalisten strategioiden, eli opettajan omien tunteiden säätelyyn ja hallintaan pyrkivien strategioiden käyttöä (Heikonen ym., 2017).

Aiemmin on osoitettu, että opettajaopiskelijat käyttävät enemmän reaktiivisia ts. ennakoimattomia toimintastrategioita, mutta he kokevat proaktiiviset eli ennakoidut toimintastrategiat tehokkaammiksi (Reupert & Woodcock, 2010). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset. Osa opiskelijoista toi esiin, että reaktiivisia strategioita joutuu väistämättä käyttämään opettaessa paljon, minkä vuoksi opiskelijat toivoivat opintojensa sisältävän mahdollisimman paljon tilanteita, joissa hallinnan tunnetta vahvistavien proaktiivisten strategioiden käyttöä olisi mahdollista harjoitella.

7.2.3 Arviointitilanteiden luonne ja ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet

Tulokset osoittivat merkityksellisten arviointitilanteiden olevan yhteydessä kaikkien kolmen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden rakentumiseen. Osa opiskelijoiden kuvaamista arviointitilanteista oli yhteydessä motivaation, minäpystyvyyden sekä toimintastrategioiden rakentumiseen ja osa puolestaan ainoastaan jonkin tietyn ulottuvuuden rakentumiseen. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin,

millaiset arviointitilanteet olivat yhteydessä eri ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien rakentumiseen ja miten ammatillinen toimijuus näytti tulosten valossa näissä tilanteissa rakentuvan.

Arviointitilanteet ja motivaatio

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden motivaatio vahvistui etenkin opetusharjoittelun aikaisissa suullisissa arviointitilanteissa. Harjoittelujaksojen aikana opiskelijat saivat tyypillisesti runsaasti formatiivista palautetta. Formatiiviselle arvioinnille on tunnusomaista, että sen avulla opiskelijan on mahdollista parantaa suoritustaan sekä edistää oppimistaan (Dunn ym., 2004). Tulosten perusteella rakentava ja kannustava formatiivinen palaute auttoi opiskelijoita kehittymään, mikä vahvisti heidän motivaatiotaan. Tuloksista ilmeni, että opiskelijoiden motivaatio vahvistui erityisesti tilanteissa, joissa palaute kohdistui opiskelijalle itselleen tärkeään ja merkitykselliseen produktiin, kuten tärkeään tenttiin tai kiinnostavaan tutkielmaan. Tätä selittää se, että opiskelijalle itselleen tärkeät ja merkitykselliset produktit olivat usein sellaisia, joita kohtaan opiskelijalla oli jo lähtökohtaisesti aito kiinnostus ja sisäinen motivaatio. Positiivisen suoriutumiseen liittyvän arvioinnin on osoitettu edelleen vahvistavan sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000), mikä näkyi tuloksissa selkeästi.

Vertaisarviointitilanteet olivat tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden motivaation vahvistumisen kannalta suotuisia. Motivaatiota vahvistaneet vertaisarviointitilanteet olivat tyypillisesti suullisia keskustelunomaisia tilanteita opiskelijoiden kesken. Opiskelijoiden mukaan keskusteleva vertaispalaute sai heidät reflektoimaan omaa ajatteluaan opettajuudesta suhteessa muiden opiskelijoiden ajatuksiin sekä rakentamaan mielikuvaa itsestään opettajina. Keskustelun merkitys kiinnostusta ja motivaatiota tuovana voimana on aiemmissakin tutkimuksissa tunnistettu ilmiö. Renningerin (2000) mukaan keskustelu muiden opiskelijoiden kanssa voi auttaa opiskelijaa tarkastelemaan omaa osaamistaan ja voi toimia henkilökohtaisen kiinnostuksen rakentajana. Vertaisarviointitilanteet ovat lisäksi ennen kaikkea sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, jollaiset on havaittu keskeisiksi ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta (Toom ym., 2017).

Tuloksista ilmeni, että opiskelijoiden motivaatio vähentyi erityisesti arviointitilanteissa, joissa opiskelijat kokivat, ettei heillä ole mahdollisuutta saada ääntään kuuluviin ja ettei arvioinnille saatu riittäviä perusteluita. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että luokanopettajaopiskelijoiden toimijuuden kehittyminen edellyttää, että heillä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa oppimisympäristöönsä (Lipponen & Kumpulainen, 2010). Tämä saattaa ainakin osittain selittää, miksi opiskelijoiden kokemuksella palautekeskustelun ulkopuolelle jäämisestä ja kykenemättömyydestä vaikuttaa arviointiprosessiin oli kielteinen vaikutus heidän motivaatioonsa. Sellaisen arvioinnin vastaanottaminen, jolle ei saatu kunnollisia perusteluita saattoi johtaa siihen, ettei opiskelija ollut varma, mitä hän oli tehnyt väärin eikä myöskään, mitä hän voisi tehdä kehittyäkseen. Tällaiset arviointitilanteet näyttäytyivät tulosten perusteella erityisen haitallisina sisäisesti motivoituneiden opiskelijoiden kohdalla (Ryan & Deci, 2000). Tuloksista ilmeni, että sisäisesti motivoituneet opiskelijat, jotka eivät kokeneet saavansa riittävän hyvin perusteltua palautetta, eivätkä voineet käyttää palautetta kehittyäkseen, saattoivat seurauksena kokea välinpitämättömyyttä arviointia kohtaan. Arviointiin liittyvän välinpitämättömyyden kokemuksen seurauksena opiskelijat tyypillisesti raportoivat kehittymishalun sijaan esimerkiksi haluavansa vain päästä läpi kurssista, mikä voidaan tulkita merkinä sisäisen motivaation muutoksesta ulkoiseksi motivaatioksi.

Toisaalta tuloksista ilmeni, ettei negatiivinen arviointi Ryanin & Decin (2000) tulosten suuntaisesti heikentänyt opiskelijoiden sisäistä motivaatiota kaikissa tilanteissa. Osa luokanopettajaopiskelijoista raportoi opettajan ammatin olleen heille aina haaveammatti, jolloin negatiivisilla arviointitilanteilla ei välttämättä ollut merkittävää heikentävää vaikutusta opiskelijan motivaatioon. Tätä tulosta voivat selittää aiemmissa tutkimuksissa tehdyt havainnot siitä, että sisäisen motivaation avulla opiskelijat voivat välttyä epälaadukkaan arvioinnin haitallisilta vaikutuksilta (Asikainen ym., 2013). Voimakkaasti sisäisesti motivoituneet opettajan ammatista pitkään haaveilleet opiskelijat eivät tulosten perusteella olleet yhtä alttiita epälaadukkaan arvioinnin haitallisille vaikutuksille kuin vähemmän motivoituneet opiskelijat.

Arviointitilanteet ja minäpystyvyys

Tulosten perusteella merkitykselliset arviointikokemukset olivat ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksista kaikkein selkeimmin yhteydessä opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumiseen. Tuloksista ilmeni, että opiskelijoiden minäpystyvyysuskomukset vahvistuivat erityisesti suullisissa harjoittelujaksojen sekä teoreettisten kurssien aikaisissa arviointitilanteissa, joille oli lisäksi tyypillistä, että palautetta saatiin samanaikaisesti useasta eri lähteestä, esimerkiksi sekä vertaisilta että opettajankouluttajalta. Tätä selittää ainakin osittain se, että sanallisen vakuuttelun tiedetään voivan vahvistaa yksilön uskoa omiin kykyihinsä (Bandura, 1997). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella suullisen palautteen muodossa saadun sanallisen vakuuttelun minäpystyvyyttä vahvistava vaikutus näyttäytyi sitä voimakkaampana, mitä useammalta taholta palautetta saatiin.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että etenkin oppimisen varhaisissa vaiheissa saadulla palautteella on huomattava vaikutus minäpystyvyyden muotoutumiseen (Bandura, 1997). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opintojen alkuvaiheissa saadulla palautteella ei ollut huomattavasti selkeämpää vaikutusta opiskelijoiden minäpystyvyyteen kuin myöhemmin opintojen aikana saadulla palautteella. Tätä osittain aiemman tutkimuksen kanssa ristiriitaista tulosta saattaa ainakin osittain selittää se, että kaikki haastatellut olivat opintojensa loppuvaiheissa olevia opiskelijoita ja haastatteluissa keskityttiin koko opintojen aikaisiin arviointitilanteisiin. Opintojen alkuvaiheissa tapahtuneet arviointitilanteet eivät todennäköisesti olleet haastateltavien mielessä yhtä selkeitä, eikä niitä todennäköisesti muistettu yhtä hyvin kuin viimeaikaisempia arviointitilanteita, jolloin opintojen alkuvaiheissa saadun palautteen erityinen vaikutus minäpystyvyyteen ei näyttäytynyt tuloksissa selkeästi.

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyysuskomukset vahvistuivat erityisesti arviointitilanteissa, joissa palaute vastaanotettiin pian arvioitavan suorituksen jälkeen, ja joka koettiin hyvin kohdennetuksi sekä perusteluksi. Tulokset ovat tältä osin aiemman tutkimuksen kanssa samansuuntaiset, sillä palautteen minäpystyvyyttä vahvistavan vaikutuksen on todettu olevan tehokkain silloin, kun palaute on oikea-aikaista ja täsmällistä (Bandura, 1997).

Aiemman kirjallisuuden perusteella tiedetään lisäksi, että positiivisen palautteen minäpystyvyyttä vahvistavan vaikutuksen edellytyksenä on, että palaute on hyvin kohdennettua (Lindblom-Ylänne ym., 2009).

Tuloksista ilmeni, että luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyssuskomukset vahvistuivat etenkin arviointitilanteissa, joissa opiskelijat kokivat ylittäneensä itsensä tai onnistuneensa erityisen haastavaksi kokemassaan tilanteessa. Tämä tulos on aiemman tutkimuksen kanssa samansuuntainen, sillä minäpystyvyyssuskomusten tiedetään vahvistuvan erityisesti silloin, kun opiskelija on onnistunut erityisen haastavissa akateemisissa tehtävissä (Pajares, 2008). Opettajankoulutajalta saadulla rohkaisevalla ja kannustavalla palautteella oli tulosten perusteella merkittävä vaikutus opiskelijoiden sinnikkyuteen ja valmiuteen kohdata haasteita. Haastavissa akateemisissa tilanteissa sanallinen palaute ja rohkaisu parhaimmillaan vahvistivat opiskelijan minäpystyvyyssuskomuksia johtaen siihen, että haasteiden ja epäonnistumisen pelkäämisen sijaan opiskelija uskoi itseensä ja asetti tavoitteensa korkealle. Myös tältä osin tulokset ovat aiemman kirjallisuuden kanssa samansuuntaiset. Banduran (1997) mukaan henkilöt, joilla on vahva minäpystyvyys lähestyvät haastavia tilanteita mielekkäinä haasteina, asettavat korkeita tavoitteita ja ovat sitoutuneita näiden tavoitteiden saavuttamiseen.

Aiemmissa tutkimuksissa huonojen arvosanojen on osoitettu vahingoittavan opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomuksia (Lipnevich & Smith, 2009). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella huonoilla arvosanoilla ei ollut merkittävää vaikutusta opiskelijan minäpystyvyyssuskomuksiin. Tätä selittänee ainakin osittain se, että kaikki haastatellut olivat opinnoissaan hyvin menestyviä ja saivat pääosin hyviä arvosanoja. Yksilön aikaisemmat kokemukset ovat yksi keskeisimmistä minäpystyvyyttä säätelevistä tekijöistä (Bandura, 1997). Tätä tutkimusta varten haastatelluilla opiskelijoilla oli lukuisia aikaisempia kokemuksia opinnoissa hyvin menestymisestä ja hyvien arvosanojen saamisesta, joten voidaan olettaa, että näiden aiempien kokemusten avulla opiskelijoiden oli mahdollista välttää yksittäisten huonojen arvosanojen minäpystyvyyttä vahingoittavalta vaikutukselta.

Negatiivisen palautteen minäpystyvyyssuskomuksia heikentävän vaikutuksen on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan usein suurempi kuin positiivisen

palautteen minäpystyvyyssuskomuksia vahvistavan vaikutuksen (Pajares, 2008). Tältä osin tämän tutkimuksen tulokset ovat aiemman tutkimuksen kanssa osittain ristiriitaiset. Tuloksista ilmeni, että useissa opiskelijoiden negatiivisiksi kokemissa arviointitilanteissa heidän minäpystyvyytensä vahvistui. Tällaisille arviointitilanteille oli tyypillistä, että epäonnistuneeksi tai epäreiluksi koetun palautteen seurauksena opiskelijat raportoivat luottamuksensa omaan arviointikykyynsä sekä osaamiseensa vahvistuneen. Tätä aiemman tutkimuksen kanssa osittain ristiriitaista tulosta selittää se, että opiskelija on kokenut arvioinnin paitsi negatiiviseksi myös epäonnistuneeksi ja tämän vuoksi epäluotettavaksi. Aiemmissa tutkimuksissa (Gerritsen-van Leeuwenkamp ym., 2017; Sadler, 2009) on tunnistettu, että arvioinnin tulee olla riittävän laadukasta ja luotettavaa ollakseen merkityksellistä ja voidakseen toimia oppimista tukevana. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella epälaadukas ja sen vuoksi epäuskottava arviointi johti siihen, että opiskelijat luottivat arvioinnin sijaan omaan harkintakykyynsä ja arvioonsa osaaamisesta, mikä vahvisti heidän minäpystyvyyttään edelleen.

Arviointitilanteet ja toimintastrategiat

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden toimiminen ja strategiat rakentuivat etenkin oppimisprosessiin kohdistuvissa merkityksellisissä arviointitilanteissa. Toimintastrategiat käsittävät luokanopettajan osaamisen yksittäisiä kykyjä tai taitoja laajempina kokonaisuutena. Tämän vuoksi havainnot toimintastrategioiden rakentumisesta saattoivat korostua oppimisprosessiin kohdistuvissa arviointitilanteissa, joissa arvioinnin kohteena oli yksittäisiä kykyjä ja taitoja laajemat kokonaisuudet, kuten opettajana kehittyminen. Opettajankouluttajalta tai ohjaavalta opettajalta saadun palautteen lisäksi myös vertaispalautetilanteet osoittautuivat tulosten perusteella suotuisiksi toimintastrategioiden kehittymisen kannalta. Tätä selittää jälleen aiemmat tutkimustulokset sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden keskeisestä vaikutuksesta ammatillisen toimijuuden rakentumiseen (Toom ym., 2017).

Luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategiat rakentuivat tulosten perusteella yhtä lailla sekä opetusharjoittelun että teoreettisten kurssien aikana. Aiemmassa kirjallisuudessa on korostettu, että toimintastrategioiden kehittymisen kannalta on

välttämätöntä, että opetusharjoittelu tarjoaa turvallisen ja kannustavan ympäristön harjoitella ja kokeilla erilaisia strategioita käytännössä (Heikonen ym., 2017). Tämän tutkimuksen tulokset ovat havainnon kanssa samansuuntaiset, sillä toimintastrategiat vahvistuivat erityisesti sellaisissa harjoittelun aikaisissa arviointitilanteissa, joissa opiskelija koki yleisen ilmapiirin kannustavaksi ja positiiviseksi. Tuloksista ilmeni lisäksi, että turvallinen ja kannustava ympäristö olivat suotuisia toimintastrategioiden rakentumisen kannalta myös teoreettisten kurssien aikana.

Tuloksista ilmeni, että erilaiset arviointitavat olivat jossain määrin eri tavoin yhteydessä proaktiivisten ja reaktiivisten toimintastrategioiden rakentumiseen. Yksityiskohtainen konkreettiseen toimintaan kohdistuva palaute vahvisti tyypillisesti opiskelijan proaktiivisia luokkahuonestrategioita. Pidettyään esimerkiksi oppitunnin harjoittelussa ja saatuaan tunnin jälkeen opettamiseen kohdistuvaa palautetta ohjaavalta opettajalta, opiskelijat raportoivat muun muassa kiinnittävänsä enemmän huomiota siihen, kuinka ohjeistaa oppilaita selkeämmin tai karsia omasta toiminnasta opetusta häiritseviä maneereita. Reaktiiviset toimintastrategiat puolestaan vahvistuivat tyypillisesti arviointitilanteissa, joissa opiskelija ei pystynyt täysin ennakoimaan tapahtumien kulkua, kuten opponointitilanteissa, joissa opiskelija saattoi joutua nopeasti vastaamaan yllättäviin ja haastaviinkin kysymyksiin. Tätä selittää ainakin osittain se, että opponointitilanne ja siihen liittyvä ennakoimattomuus ja työpaine ovat hyvin saman tyyppisiä kuin työskentely luokkahuoneessa, jossa opettaja saattaa joutua nopeastikin reagoimaan erilaisiin kysymyksiin ja tapahtumiin. Opponointitilanteen samankaltaisuus autenttisen luokkahuonetilanteen kanssa saattaa selittää reaktiivisten toimintastrategioiden rakentumista kyseisissä tilanteissa. Tulosten perusteella opiskelijat raportoivat merkityksellisten arviointitilanteiden rakentavan proaktiivisia toimintastrategioita useammin kuin reaktiivisia toimintastrategioita. Tätä selittää ainakin osittain todennäköisesti se, että kaikki haastatellut olivat opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, ja aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että pidemmälle opiskelleet opiskelijat käyttävät enemmän proaktiivisia toimintastrategioita (Reupert & Woodcock, 2010), ja ne myös näin ollen nousivat haastatteluissa enemmän esiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden toimintastrategiat vahvistuivat arviointitilanteissa, joissa opettajankouluttajan arviointityyli herätti opiskelijassa negatiivisia tunteita, ja joissa opiskelijan minäpystyvyyssuskomukset olivat heikentyneet. Heikko minäpystyvyys ei tutkimusten mukaan aina ole toimintaan ja oppimiseen yksinomaan kielteisesti vaikuttava tekijä, vaan epäilykset omasta pystyvyydestä voivat toisinaan edistää reflektointia ja motivoida oppimaan haastavissa uusissa tilanteissa (Wheatley, 2002). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tältä osin pitää aiemman tutkimuksen kanssa samansuuntaisina. Minäpystyvyyttä heikentäneille, mutta toimintastrategioita vahvistaneille arviointitilanteille oli tyypillistä, että ne herättivät opiskelijan oman reflektoinnin siitä, millainen opettaja opiskelija itse haluaisi tai ei haluaisi tulevaisuudessa olla, vahvistaen näin opiskelijan toimintastrategioita. Epäilykset omasta pystyvyydestä voivat siis tämän tutkimuksen tulosten valossa toimia toimintastrategioita vahvistavana tekijänä.

Tuloksista ilmeni, että etenkin oppimisprosessiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet ovat yhteydessä kaikkien kolmen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden rakentumiseen. Oppimisprosessiin kohdistuvat merkitykselliset arviointitilanteet olivat tyypillisesti esimerkiksi palautekeskusteluja tai muita opiskelijaa osallistavia arvioinnin muotoja, mikä voi selittää oppimisprosessiin kohdistuvan palautteen positiivista yhteyttä kaikkien kolmen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden rakentumiseen. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että sosiaaliset vuorovaikutustilanteet opettajankoulutuksen aikana ovat keskeisessä roolissa opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta (Toom ym., 2017). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että myös sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset arviointitilanteet ovat keskeisiä opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta. Ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia rakentanut oppimisprosessiin kohdistuva palaute koettiin usein henkilökohtaiseksi ja opiskelijat kokivat pystyvänsä kehittämään toimintaansa saamansa palautteen avulla. Myös tältä osin tulokset ovat aiemman tutkimuksen kanssa linjassa. Lipnevichin ja Smithin (2009) mukaan parhaiten opiskelijoiden kehittymistä tukee yksityiskohtainen ja henkilökohtainen palaute, joka kohdistuu opiskelijan ominaisuuksien sijaan heidän tekemäänsä työhön.

Tulosten perusteella erityisesti opetusharjoittelussa saatu palaute koettiin hyödylliseksi opiskelijan oman ammatillisen toimijuuden kehittymisen kannalta. Tämä tulos on aiemman tutkimuksen kanssa samansuuntainen, sillä harjoittelujaksojen on todettu olevan keskeisiä luokanopettajaopiskelijoiden oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen ja opettajaksi kasvamisen paikkoja (Caires ym., 2012; Heikonen ym., 2017). Myös vertaisarviointitilanteet osoittautuivat tulosten perusteella suotuisiksi kaikkien kolmen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden rakentumisen kannalta. Itsearviointitilanteiden merkitys jäi tulosten perusteella opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymisen kannalta muihin arviointitilanteisiin nähden vähäiseksi. Itsearviointitilanteita myös mainittiin haastatteluissa merkityksellisinä arviointitilanteina varsin vähän.

Tulosten perusteella arviointitilanteet, jotka vahvistivat opiskelijoiden minäpystyvyysuskomuksia, vaikuttivat usein positiivisesti myös heidän motivaatioonsa. Tämä tulos on aiemman tutkimuksen kanssa samansuuntainen, sillä aiemman kirjallisuuden perusteella tiedetään, että minäpystyvyysuskomukset voivat vahvistaa ja ylläpitää motivaatiota (Bandura, 1997), ja että minäpystyvyysuskomuksia vahvistava palaute voi vahvistaa erityisesti sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci, 2000). Tulosten perusteella merkitykselliset arviointitilanteet olivatkin kaikkein voimakkaimmin yhteydessä opiskelijoiden minäpystyvyyden ja motivaation rakentumiseen. Formatiivinen, kannustava, kohdennettu ja oikea-aikainen arviointi voi tulosten perusteella parhaimmillaan vahvistaa opiskelijoiden tunnetta siitä, että he ovat oikealla alalla ja että he pystyvät tulevaisuudessa toimimaan opettajan työssä. Merkitykselliset arviointitilanteet eivät olleet yhteydessä opiskelijoiden toimintastrategioiden rakentumiseen yhtä usein kuin minäpystyvyyden ja motivaation rakentumiseen. Tulosten perusteella voidaan silti todeta, että arvioinnilla on selkeä yhteys myös opiskelijoiden toimintastrategioiden kehittymiseen. Opiskelijat lisäksi itse toivoivat opintojensa sisältävän erityisesti toimintastrategioiden kehittymistä tukevia oppimis- ja arviointitilanteita.

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui sellaisten luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista, jotka olivat opinnoissaan hyvin menestyneitä, kokivat opiskelun pääosin helpoksi ja olivat vahvasti opettajan ammattiin suuntautuneita jo opintojen aikana. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia myös opinnoissaan huonommin

menestyvien, opiskelun haastavaksi kokevien ja opettajan työhön vähemmän orientoituneiden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia oppimisen arvioinnista sekä siitä, millaiset arviointitilanteet he kokevat merkityksellisiksi ammatillisen toimijuuden kehittymisen näkökulmasta. Opiskelijoiden kokemukset oppimisen arvioinnista voivat vaihdella hyvinkin paljon ja olisi mielenkiintoista nähdä eroaisivatko tuloksetkin sen myötä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin ammatillisen toimijuuden rakentumisen tarkasteluun motivaation, minäpystyvyyden ja toimintastrategioiden ulottuvuuksien kautta. Tämä jaottelu muodostettiin aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen avulla ja osaltaan sitä tuki myös haastatteluaineisto. Haastatteluaineiston perusteella arviointikokemukset näyttävät kuitenkin olevan yhteydessä jossain määrin myös ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Arviointikokemusten tutkiminen ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta voisi tarjota mielenkiintoisen vaihtoehdon tutkimusasetelman arvioinnin vaikutusten tarkasteluun.

Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, etteivät arvioitsijat usein ole tietoisia kaikista niistä moninaisista vaikutuksista, joita arvioinnilla voi olla muun muassa opiskelijoiden opiskelutyyliin ja tavoitteiden asettamiseen. Arviointi ajatellaankin usein opettamisesta erillisenä eikä yhtenä sen keskeisistä osista (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007). Voidaankin myös olettaa, etteivät opettajankoulutuksessa arviointia toteuttavat osapuolet ole aina tietoisia arvioinnin vaikutuksista ammatillisen toimijuuden kehittymiseen. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin tutkia myös opettajankouluttajien ja ohjaavien opettajien näkemyksiä arvioinnin merkityksestä ammatillisen toimijuuden näkökulmasta sekä arvioinnin vaikutuksista ammatillisen toimijuuden rakentumiseen.

7.3 Opettajankoulutuksen käytännön kehittämis ehdotuksia

Tulosten perusteella oppimisen arviointi on yhteydessä opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumiseen läpi opintojen. Ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukemisen kannalta olisi tärkeää, että arviointia tarkasteltaessa ja suunniteltaessa otettaisiin huomioon arvioinnin vaikutukset eri toimijuuden

ulottuvuuksiin. Tuloksia voidaankin hyödyntää juuri arviointikäytäntöjä ja -menetelmiä kehitettäessä.

Arviointi voi parhaimmillaan vahvistaa opiskelijan motivaatiota, minäpystyvyyssuhteita sekä toimintastrategioita. Tulosten perusteella epäonnistunut ja epälaadukas arviointi saattaa vaikuttaa kielteisesti opiskelijan ammatillisen toimijuuden kehittymiseen. Formatiivinen, kohdennettu, hyvin perusteltu, oikea-aikainen ja keskusteleva palaute ovat opiskelijan näkökulmasta keskeisimpiä laadukkaan ja ammatillisen toimijuuden kehittymistä tukevan arvioinnin ominaisuuksia. Erityisesti palautekeskustelujen ja keskustelevan vertaisarvioinnin käyttö arviointitapoina voivat tukea opiskelijan motivaation, minäpystyvyyden ja toimintastrategioiden kehittymistä. Ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukemisen näkökulmasta opettajankoulutuksen arviointimenetelmiä tulisikin kehittää yhä keskustellevampaan ja opiskelijaa osallistavampaan suuntaan.

Opiskelijan ammatillisen toimijuuden kehittymisen näkökulmasta olisi suotuisaa, että opintojen aikaiset arviointitilanteet sisältäisivät monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä ottaen täten huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Opiskelijat kokevat arviointitilanteita eri tavoin ja esimerkiksi eri lailla motivoituneet opiskelijat hyötyvät osin erilaisten arviointimenetelmien käytöstä. Lisäksi erilaiset arviointitilanteet rakentavat ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia osittain eri tavoin. Arviointimenetelmien yksipuolisuus voi täten olla ongelmallista ammatillisen toimijuuden rakentumisen näkökulmasta. Jotta arvioinnilla voitaisiin parhaiten tukea ammatillisen toimijuuden rakentumista kokonaisvaltaisesti, tulisi opettajankoulutuksessa käyttää monipuolisesti erilaisia arviointitapoja tinkimättä kuitenkaan arvioinnin laadusta, oikea-aikaisuudesta sekä opetuksen linjakkuudesta.

Monipuolisten arviointimenetelmien lisäksi opiskelijan ammatillisen toimijuuden rakentumisen näkökulmasta on edullista, mikäli opiskelija saa palautetta samanaikaisesti usealta eri taholta. Opettajankoulutuksen kurssien ja opetusharjoitteluiden sisältämiä arviointimenetelmiä tulisikin kehittää siten, että arvioinnissa hyödynnettäisiin esimerkiksi sekä opettajankouluttajan palautetta että vertaispalautetta. Usealta eri taholta saatu palaute tukee opiskelijan reflektointia ja ammatillisen toimijuuden kehittymistä.

Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukemisen näkökulmasta pelkkää numeerista arviointia tulisi välttää ainoana arviointitapana. Arvosanoihin tulisi aina yhdistää kirjalliset tai suulliset perustelut arvosanalle, jotta niiden avulla voitaisiin tukea ammatillisen toimijuuden rakentumista. Itsearviointiin osalta on tärkeää huolehtia siitä, että opiskelijoilla on riittävät valmiudet ja osaaminen itsearviointiin toteuttamiseksi, jotta itsearviointi voi toimia ammatillisen toimijuuden kehittymisen tukena opettajankoulutuksen aikana.

Lähteet

- Al-Kadri, H. M., Al-Moamary, M. S., Roberts, C., & Van der Vleuten, C. P. M. (2012). Exploring assessment factors contributing to students' study strategies: Literature review. *Medical Teacher*, 34, 42–50.
- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 211–217.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman cop.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. Mangieri & C. Block (Eds). *Creating powerful thinking in teachers and students: diverse perspectives* (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5–11.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3–17. DOI: 10.1080/09695940701876003

- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. DOI: 10.1080/01443410802206700
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Duffield, K. E., & Spencer, J. A. (2002). A survey of medical students' views about the purposes and fairness of assessment. *Medical Education*, 36, 879–886.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: RoutledgeFalmer.
- Galanis, N., Mayol, E., Alier, M., & García-Peñalvo, J. (2016). Supporting, evaluating and validating informal learning. A social approach. *Computers in Human Behaviour*, 55, 596–603.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-Ten Brinke, D. & Kester, L. (2017). Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 94–116.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-Ten Brinke, D. & Kester, L. (2019). Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72–82.
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.

Heikonen, L. (2020). *Early career teachers' professional agency in the classroom* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6547-3>

Heikonen, L., Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 534–549. DOI: 10.1080/02607476.2017.1355080

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–274.

Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55–67. DOI: 10.1080/07294360701658765

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Hughes, K. J., McCune, V., & Rhind, S. (2013). Academic feedback in veterinary medicine: a comparison of school leaver and graduate entry cohorts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 167–182.

Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö [sähköinen tietoaieisto]. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf>

Kinchin, I. M., Cabot, L. B., & Hay, D. B. (2008). Visualising expertise: towards an authentic pedagogy for higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 315–326.

Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful Teacher Teams in Change: The Role of Collective Efficacy and Resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111–126.

- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A., & Pyhältö, K. (2009). Oppiminen yliopistossa. In S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Eds.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (pp. 70–99). Helsinki: WSOYpro.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T., & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. In S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Eds.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (pp. 156–191). Helsinki: WSOYpro.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). “I really need feedback to learn:” students’ perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347–367.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2010). Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. In A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (Eds.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (pp. 335–348). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819.
- Lynam, S., & Cachia, M. (2018). Students’ perceptions of the role of assessment at higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 223–234.
- McCune, V., & Rhind, S. (2014). Understanding Students’ Experiences of Being Assessed: The Interplay between Prior Guidance, Engaging with Assessments and Receiving Feedback. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 246–264). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- McDowell, L. (2008). Students’ experiences of feedback on academic assignments in higher education. Implications for practice. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning Contemporary Education* (pp. 237–249). New York: Routledge.

Mudhovozi, P. (2011). Analysis of perceived stress, coping resources and life satisfaction among students at newly established institution of higher learning. *South African Journal of Higher Education*, 25(3), 510–522.

Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.

Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. In S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Eds.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (pp. 138–155). Helsinki: WSOYpro.

Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

Nieminen, J. H., & Hilppö, J. A. (2020). Methodological and Conceptual Suggestions for Researching the Interplay of Assessment and Student Agency. In P. J. White, R. Tytler, J. Ferguson & J. Cripps Clark (Eds.) *Methodological Approaches to STEM Education Research Volume 1. Contemporary Approaches to Research in Stem Education* (pp. 87–107). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications* (pp.111–139). New York; London: Lawrence Erlbaum cop.

Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K. Jr., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.

Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355–370.

Renninger, A. K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp.373–404). San Diego: Academic Press.

Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261–1268.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Sadler, D. R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education*, 34(7), 807–826.

Salmi, H. (2010). Tiedekeskuspedagogiikka ja akateeminen opettajankoulutus. In A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (Eds.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (pp. 375–404). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Salminen, J., Tornberg, L., & Venäläinen, P. (2012). Public Institutions as learning environments in Finland. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of Education* (pp. 249–262). Rotterdam: SensePublishers.

Schunk, D., Meece, P., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications. Fourth Edition*. Harlow, Essex: Pearson cop.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16–31). San Diego: Academic Press

Shields, S. (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614–624.

Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., & Staffans, A. (2010). *InnoSchool -välittävä koulu: Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series, Vol. 31*. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnostumiseen. *Nuorisotutkimus*, 2, 5–19.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom?. *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. DOI: 10.1080/13540602.2015.1044326

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory into Practice*, 48, 130–137.

Thuneberg, H., & Salmi, H. (2018). To know or not to know: Uncertainty is the answer. Synthesis of six different science exhibition contexts. *Journal of Science Communication*, 17(2), 1–28.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136.

Toom, A., Pyhältö, K., & O'Connell Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. DOI: 10.1080/13540602.2015.1044334

Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London; New York: Routledge.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 783–805.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

VAKAVA. (2020). VAKAVAan osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2020. *Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto*. Haettu osoitteesta https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakavaan_osallistuneiden_koulutusten_hakemusmaarat_ja_pisterajat_syyskuu_2020.pdf

Wass, R., Timmermans, J., Harland, T., & McLean, A. (2018). Annoyance and frustration: Emotional responses to being assessed in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 1–13.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5–22.

Liitteet

Liite 1 Saatekirje

Hei,

Olen yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelija Helsingin yliopistossa ja teen opintoihini sisältyvää Pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia opintojensa loppuvaiheessa olevilla luokanopettaja-opiskelijoilla on oppimisensa arvioinnista. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään millaiset arviointitilanteet luokanopettajaopiskelijat kokevat erityisen merkitykselliseksi ammatillisen asiantuntijuutensa oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Kirjoitan graduani Yliopistopedagogiikan keskuksen (HYPE) graduseminaarissa ja ohjaajinani toimivat professorit Auli Toom ja Kirsi Pyhältö.

Tarkoituksena on haastatella opintojensa loppuvaiheessa olevia luokanopettaja-opiskelijoita, jotka aikovat valmistumisensa jälkeen toimia opettajan ammatissa. Toivon, että sinulla olisi mahdollisuus osallistua haastatteluun. Tutkimuksen avulla saadaan tärkeää tietoa siitä, miten opiskelijat kokevat opintojensa aikaiset arviointitilanteet ja miten nämä tilanteet ovat sidoksissa ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Tutkimusaineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Haastatteluja käytetään ainoastaan tätä tutkielmaa varten ja niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot. Haastateltavien henkilöllisyys ei missään vaiheessa tule muiden kuin minun tietooni eikä haastateltavia ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta.

Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina Zoomin välityksellä poikkeustilanteen vuoksi. Haastattelun arvioitu kesto on noin yksi tunti. Zoomin välityksellä toteutettava haastattelu taltioidaan kokonaisuudessaan litteroimista varten ja litteroiduista aineistoista poistetaan kaikki tunnistetiedot. Nauhoituksia ei käytetä tutkimusaineistoina, ja ne säilytetään salasanalla suojatulla kovalevyllä, johon ainoastaan tutkijalla on pääsy. Zoom haastattelu tapahtuu tietokoneen tai älypuhelimien ladattavan Zoom-applikaation välityksellä. Tarvittaessa avustan ja neuvon Zoomin käytössä ennen haastattelua. Haastattelukysymykset liittyvät opintojen aikaisiin arviointitilanteisiin ja -kokemuksiin. Lisäksi kysytään muun muassa miten nämä arviointikokemukset ovat vaikuttaneet esimerkiksi haluusi työskennellä opettajana.

Mikäli kiinnostuit ja haluat osallistua tutkielmaani, niin otathan minuun yhteyttä osoitteeseen julia.korhonen@helsinki.fi, niin voimme sopia haastattelujärjestelyistä paremmin. Haastattelut pyritään toteuttamaan huhtikuun aikana tai mahdollisimman pian. Vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiin tutkielmaani tai haastatteluun liittyen!

Avustasi jo etukäteen kiittäen ja ystävällisin terveisin,
Julia Korhonen

Liite 2 Ennakkotehtävä haastateltaville

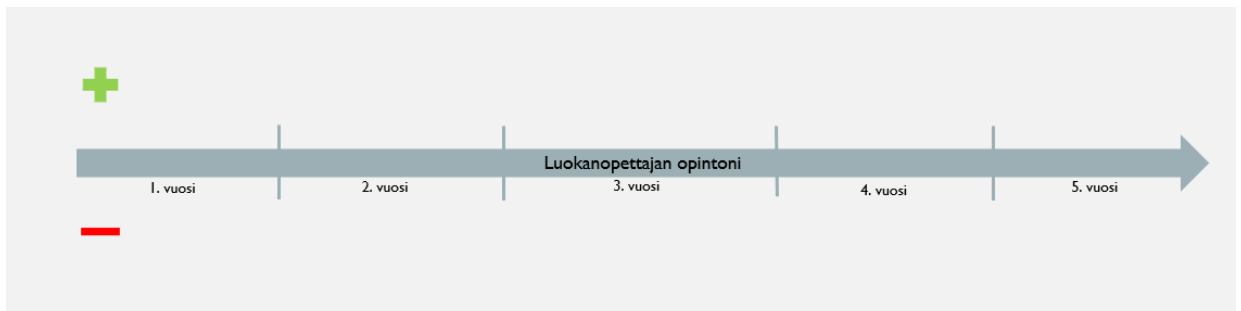
Ohjeita haastateltavalle

Mieti opintojesi aikana tapahtuneita erilaisia arviointitilanteita. Pyri palauttamaan mieleesi merkityksellisiä tilanteita, kokemuksia ja käännekohtia, jotka ovat olleet sinulle erityisesti tärkeitä oman **ammattillisen asiantuntijuutesi opimisen ja kehittymisen** näkökulmasta. Tilanteet voivat olla positiivisia tai negatiivisia ja ne voivat sijoittua eri opintojen vaiheisiin ja erilaisiin konteksteihin, kuten kursseille, harjoitteluun tai ryhmätyöskentelyyn. Arviointitilanteet voivat olla esimerkiksi vertaisarviointeja, palautekeskusteluja tai kurssiarviointeja. On tärkeää, että arviointitilanteet ovat jollain tapaa vaikuttaneet kokemukseesi omasta ammatillisesta asiantuntijuudestasi.

- Millaisia merkityksellisiä arviointitilanteita mieleesi tulee?
- Mihin kohtaan opintoja nämä tilanteet sijoittuvat? Merkitse tilanteet aikajanalle (ks. seuraava kalvo) oman arviosi mukaan.
- Oliko tilanne kokemuksesi mukaan positiivinen vai negatiivinen (merkitse positiiviset tilanteet janan yläpuolelle ja negatiiviset sen alapuolelle)
- Mitä tilanteissa tapahtui? Mikä tilanteessa oli merkityksellistä? Miksi?
- Miksi tilanne on sinulle ammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta tärkeä?

Merkitykselliset arviointitilanteet

- Merkitse arviointitilanteet aikajanalle oman arviosi mukaan. Jos mahdollista, merkitse positiiviset tilanteet janan yläpuolelle ja negatiiviset sen alapuolelle. Lisää janalle opiskeluvuosia tarvittaessa.



Liite 3 Tutkimuslupa

Tutkimuslupa

Pro gradu tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia opintojensa loppuvaiheessa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on oppimisensa arvioinnista. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään millaiset arviointitilanteet luokanopettajaopiskelijat kokevat erityisen merkityksellisiksi ammatillisen asiantuntijuutensa oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuksen aineisto koostuu opintojensa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista. Haastattelu toteutetaan Zoomin välityksellä ja se nauhoitetaan kokonaisuudessaan, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Haastatteluja käytetään ainoastaan Pro gradu -työtäni varten ja niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot.

Haastatteluaineistoa käsittelen ainoastaan minä, eikä haastateltavien henkilöllisyys tule kenenkään muun kuin minun tietooni. Aineistoa käsitellään täysin luottamuksellisesti eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Aineistoa säilytetään salasanalla suojatulla kovalevyllä, johon ainoastaan minulla on pääsy.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja sinulla on mahdollisuus keskeyttää osallistumisesi tutkimukseen milloin tahansa. Mikäli päätät osallistua tutkimukseen, pyydän sinua allekirjoittamaan tämän lomakkeen, jolla valtuutat aineiston käytön tutkimustarkoituksessa. Voit halutessasi esittää minulle kysymyksiä tutkimukseeni liittyen.

Julia Korhonen (julia.korhonen@helsinki.fi)

Olen saanut tietoa kyseisestä tutkimuksesta. Minulle on tarjottu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen ja niihin on vastattu asianmukaisesti. Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumiselle.

Nimi _____

Allekirjoitus _____

Päivämäärä _____

Liite 4 Haastattelurunko

- Taustatiedot (ikä, opintojen vaihe, pääaine, työkokemus, opintomenestys)
- *[käydään läpi aikajanaat yksityiskohtaisesti arviointitilanne kerrallaan]* : Kuvaile arviointitilannetta niin tarkoin kuin pystyt. Missä tilanteessa arviointi tapahtui? (formaali/informaali, kurssi, harjoittelu, jne), Kuka arvioi? (itse, vertaiset, opettaja/ohjaaja, joku muu, kuka?), Mitä arvioitiin? (tiedot/taidot, prosessi/produktio), Milloin arviointi tapahtui? (Missä vaiheessa opintoja)
- Miten koit tilanteen? Oliko tilanne positiivinen, negatiivinen vai molempia? Miksi?
- Mikä teki tilanteesta sinulle merkityksellisen?
- Mikä ajatuksia tilanne herätti ammatillisen asiantuntijuutesi näkökulmasta? / Miten tilanne vaikutti kokemukseesi omasta ammatillisesta asiantuntijuudestasi?
- Mitä tilanteen jälkeen tapahtui? Mitä koit oppineesi tilanteesta?
- Tapahtuiko toiminnassasi jotain muutoksia? Entä ajatuksissasi tai käsitksissäsäsi?

MOTIVAATIO (haluan)

- Koitko, että tilanne vaikutti siihen tunteeseen, että todella haluat opettajaksi? Miten?
- Mikä/mitkä asiat tilanteessa vahvisti/heikensi tunnetta siitä, että haluat tulevaisuudessa työskennellä opettajan ammatissa?

MINÄPYYSTYVYYS (pystyn)

- Koitko, että tilanne vaikutti siihen tunteeseen, että pystyt kykyjesi puitteissa selviytymään opettajan työssä? Miten?
- Mikä/mitkä asiat tilanteessa vahvisti/heikensi luottamustasi omaan kykyysi toimia, oppia ja kehittyä opettajan ammatissa?

STRATEGIAT (osaan)

- Koitko, että tilanne vaikutti siihen tunteeseen, että osaat tulevaisuudessa toimia opettajan tehtävissä?
- Mikä/mitkä asiat tilanteessa vahvisti/heikensi tunnetta siitä, että sinulla on opettajan työssä tarvittavaa osaamista?